



*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. 15 • GT 16

ORGANIZAÇÃO



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

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

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

**V. 15**

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-Coodenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

107 p. (v. 15)

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral



# GT16

## TRABALHO E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO:  
EDSON CAETANO

*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 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O MUNDO DO TRABALHO:  
UMA ABORDAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO INSTITUTO  
FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS CONFRESA ..... 11

Lucimar Moreira da SILVA

Giseli Gomes Dalla NORA

BENZEDEIRAS: MULHERES E PRÁTICAS DE CUIDADOAS NA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DE MATA CAVALO-MT .....21

Janaina Santana da Costa

Edson Caetano

CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
AÇÕES ADOTADAS PELOS SERVIDORES DO IFMT PARA MITIGAR A EVASÃO  
ESCOLAR .....31

Jarel Oliveira Pinheiro

Juliana Saragiotto Silva

ENCONTROS E DESENCONTROS COM A DOCÊNCIA.....41

Denise dos Santos Bezerra Medeiro

Rosane Duarte Rosa Seluchinsk

Renata Avila Miranda Alves

ORGANIZAÇÃO DE COOPERATIVAS SOLIDÁRIAS COMO PRÁXIS DE RESISTÊNCIA  
DOS CAMPONESES E CAMPONESAS .....51

Renilda Batista Prina LAMON

Djeice Quele Linhares GONÇALVES

Laudemir Luiz ZART

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DE RAIZEIROS E  
RAIZEIRAS NO QUILOMBO DO CHUMBO (POCONÉ, MT) .....60

Karla Rodrigues MOTA

Edson CAETANO

O TRABALHO, DO ABANDONO AO RETORNO AOS ESTUDOS – UMA ANÁLISE CRÍTICA POR MEIO DE DIÁLOGOS ENTRE ESTUDANTES DA EJA E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTALEM UM PODCAST .....68

Kleide Araújo LIMA

RESGATE A ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL XAVANTE NA REGIÃO NORÔTSURÃ/MT: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES .....76

Marina AZEVEDO

Edson CAETANO

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES .....87

Rodolfo Claudio da CRUZ

Cristiane Santana de ARRUDA

Tiago dos Santos RODRIGUES

Eliane Batista da SILVA

Edineia Natalino da Silva SANTOS

EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA NO CAMPO: A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E SUSTENTABILIDADE CAMPONESA EM MOVIMENTO .....92

Jenilson de Aguiar Bianco

Laudemir Luiz Zart

Alceu Zoia

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO INTEGRAL JOSÉ DE MESQUITA DE CUIABÁ NO BAIRRO PORTO: O ENSINO HUMANIZADO NAS AULAS DE TUTORIA.....98

André Luiz da Silva Santos

TESSITURAS DE PRÁTICAS DECOLONIAIS: NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA DE MULHERES PROFESSORAS .....103

Elaine Cassia da SILVA

Rosane Duarte Rosa SELUCHINESK



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT16**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**TRABALHOS COMPLETOS**





# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O MUNDO DO TRABALHO: UMA ABORDAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS CONFRESA

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Lucimar Moreira da SILVA

Programa de Pós-graduação em História/UFMT. E-mail: lucimar.silva@ifmt.edu.br

Giseli Gomes Dalla NORA

Programa de Pós-graduação em História/UFMT. E-mail: giseli.nora@ufmt.br

## Resumo

O presente estudo é fruto de um projeto de pesquisa em andamento do Programa de Pós-graduação em História (PPGHis) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cujo objetivo é analisar se o curso de Licenciatura em Biologia, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Confresa reúne os elementos que subsidiam a formação omnilateral dos seus estudantes para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação Superior. Mundo do Trabalho.

## 1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), instituída em 1909, vinte e um anos após a abolição da escravatura no Brasil, consolidou-se por mais de um século, como uma política pública voltada à formação de profissionais para o trabalho. Atualmente, o Instituto o IFMT, originado da EPT e instituído pela Lei nº 11.892/2008, representa um marco na ampliação da oferta da educação profissional, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Na perspectiva de compreender a atuação do IFMT em Mato Grosso, este artigo propõe analisar se o curso de graduação de Licenciatura em Biologia, ofertado pelo IFMT – Campus Confresa, contempla em sua proposta pedagógica os princípios da **formação omnilateral** e do **trabalho como princípio educativo**.

## 2 Metodologia

Para o alcance do objetivo proposto neste artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa, com uma análise documental da Lei nº 11.892/2008 que instituiu os Institutos federais; dos documentos Institucionais do IFMT: (i) O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2025) e, (ii) o PPC de Licenciatura em Biologia do IFMT – Campus Confresa. A análise foi ancorada pelas bibliografias sobre o trabalho, sobretudo, por autores como Antunes, que, entre outras obras, escreveu o “*Adeus ao Trabalho?*” – uma importante contribuição sobre as transformações do mundo do trabalho, especialmente, a partir da década de 1970, que

trouxeram à tona o debate sobre a flexibilização, a precarização e a reestruturação produtiva. Também subsidiam o debate sobre o trabalho Saviani (2005) e Frigotto (2005), na perspectiva de compreender a função social da educação profissional e tecnológica, em um contexto de profundas mudanças nas relações de trabalho.

Na análise destes documentos foram consideradas duas variáveis: **(i) Formação omnilateral/integral e; (ii) Trabalho como princípio educativo**, na busca de compreender o papel do curso de Licenciatura em Biologia do IFMT – Campus Confresa, na formação de seus estudantes.

### 3 Referencial Teórico

O trabalho é algo inerente ao ser humano e, é a partir dele, exercido cotidianamente, que o homem se torna um ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas (Antunes, 2006). O trabalho, complementa o autor, vai além de um meio de sobrevivência econômica, é, sobretudo, elemento essencial da vida social; é a base pela qual o ser humano transforma a natureza, constrói sua cultura, estrutura as relações sociais e, por meio do trabalho, dá sentido à sua existência histórica. Neste sentido, propomos discutir algumas questões que sustentam a discussão em torno dos conceitos de “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”.

O conceito de Mundo do Trabalho está mais voltado para a lógica da formação omnilateral e integral do ser humano, sendo amplamente discutido por autores de orientação marxista. Sob esse viés, o trabalho é compreendido não apenas como meio de sobrevivência econômica, mas como categoria fundamental do ser social, ou seja, uma atividade essencial à constituição do ser humano, de suas relações sociais e de sua emancipação (Antunes, 2006). Em contraposição ao conceito de mundo do trabalho, o termo mercado de trabalho é, mais comumente, utilizado por autores vinculados à teoria neoliberal, que concebem o trabalho sob uma lógica mercadológica. Nessa concepção, há uma ênfase na formação instrumental e tecnicista, em detrimento à formação crítica e emancipatória (Saviani, 2011).

Antunes (2006) pontua ainda que, ao passo que na concepção marxiana o trabalho é ponto central para a humanização do ser social, na objetividade da sociedade capitalista, ele é degradado e aviltado, tornando-se um trabalho estranhado. Esse estranhamento, continua o autor, se dá pela “existência de barreiras sociais que se contrapõe ao desenvolvimento da personalidade humana” (p.126), e se expressa da seguinte forma:

[...] quanto mais o trabalhador produz, tanto menos ele tem para consumir, que quanto mais valores ele cria tanto mais se torna sem valor e sem dignidade que quanto melhor formado o seu produto quanto mais

deformado é o trabalhador, que quanto mais civilizado o seu objeto tanto mais bárbaro o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho quanto mais impotente se torna o trabalhador, que quanto mais rico de espírito o trabalho, tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza (Marx *apud* Antunes, 2006, p. 126).

Em sua obra *Adeus ao Trabalho?* Antunes (2006), traz um importante alerta para as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo, nas últimas décadas, que levaram ao avanço da precarização, da flexibilização e da intensificação das relações trabalhistas.

David Harvey (1989), em *A Condição Pós-Moderna*, afirma que, a partir dos anos 1970, o modelo fordista entrou em crise e deu lugar a um novo regime de acumulação flexível, caracterizado pela descentralização das fábricas, mobilidade do capital e adoção de formas flexíveis de contratação, ocorridas por meio de contratos temporários, terceirizados, intermitentes, entre outros.

Nesta mesma direção, Antunes (2006) analisa essas transformações, especialmente, no contexto do modelo toyotista e da automação produtiva. O autor critica o crescimento da precarização do trabalho e a instabilidade nas relações trabalhistas. Ressalta que a centralidade do trabalho não desaparece com as novas relações de trabalho, ela apenas se reorganiza sob novas formas de dominação do trabalhador.

Nota-se que as transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas têm ocorrido de forma bastante acentuada, atingindo fortemente os países de economia periférica, conforme aponta Antunes:

Não foram poucas as transformações vivenciadas nesta última década, atingindo centralmente os países capitalistas desenvolvidos, com fortes repercussões, decorrentes da mundialização e globalização do capital, no conjunto de países do Terceiro Mundo, especialmente aqueles intermediários, dotados de um significativo parque industrial como é o caso do Brasil (Antunes, 2006, p. 149).

No atual contexto de profundas transformações no universo do trabalho, faz-se necessário refletir sobre o papel do trabalho na vida do “ser-que-vive-do-trabalho”, (Antunes, 2006). Como esse sujeito vivencia o trabalho? O trabalhador tem conseguido compreender o trabalho para além da satisfação de suas necessidades materiais? Na busca de responder essas questões devemos repensar o papel da educação na formação para o trabalho. Nesta direção, a educação deve ser concebida dentro de uma perspectiva crítica, que vai além da lógica instrumental e tecnicista, que predomina nas políticas educacionais voltadas ao atendimento das demandas do mercado. Conforme argumenta Frigotto (2005), o trabalho deve ser entendido como princípio educativo e criador da realidade do trabalhador e a educação deve ser entendida como um

princípio de desenvolvimento das necessidades humanas (físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas), possibilitando a expansão da capacidade de trabalho e emancipação do sujeito.

No que tange a educação superior (relacionada ao estudo), se compreendida dentro de uma concepção marxista, representa um espaço essencial para a formação crítica dos sujeitos diante das dinâmicas do capital. Segundo István Mészáros (2005), em *A educação para além do capital*, as instituições de ensino superior devem romper com a subordinação ao sistema capitalista, tornando-se um espaço de produção de contradições capazes de superar o sistema. Salienta o autor, que a crise estrutural do capital exige uma educação superior que promova consciência histórica e emancipatória.

Ricardo Antunes (2006), em "*Adeus ao trabalho?*" faz duras críticas aos impactos da neoliberalização no sistema de ensino, alertando que quando a educação se alinha à lógica mercadológica, transforma-se em mercadoria e relega a docentes e estudantes à condição de simples consumidores. Nessa linha, Antunes enfatiza a necessidade de revertê-la por meio de uma formação omnilateral que articule o saber técnico, crítico e político-social.

Assim, a educação superior precisa ser pensada como instrumento de formação para o trabalho que supere o tecnicismo e assume uma função emancipadora, promovendo sujeitos autônomos, conscientes e capazes de intervir socialmente. Deste modo, é imprescindível pensar sobre os rumos da educação superior no Brasil, especialmente em sua dimensão política, mercadológica e emancipatória.

#### 4 Resultados e discussões

O IFMT, instituído por meio da lei 11.892/2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, é uma instituição de educação básica, superior e profissional (IFMT, 2024b). Atualmente oferta a educação profissional e tecnológica do Ensino Médio à Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível mestrado (IFMT, 2024a). É uma instituição pluricurricular e multicampi, subordinada ao Ministério da Educação, tem a natureza jurídica de autarquia, possuindo autonomia na sua gestão administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFMT, 2024b).

Atualmente, o IFMT é constituído de vinte campus — unidades com autonomia administrativa e pedagógica (dentre estes têm o Campus Confresa — *lôcus* deste estudo), dois Centros de Referência, além da sua Reitoria instalada em Cuiabá (IFMT, 2024b), que é o órgão gestor superior de todo o IFMT.

Esta instituição por ser pluricurricular, com autonomia para atuar em diversas áreas do conhecimento, possui inúmeros objetivos vinculados à sua área de atuação, dentre os quais está a oferta dos cursos de licenciaturas, conforme dispõe a Lei 11.892/2008, em seu:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

[...] VI - ministrar em nível de **educação superior**:

[...] b) **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica [...] (IFMT, 2017, p.5, grifo do autor)

O Curso, objeto deste estudo, é ofertado pelo IFMT – Campus Confresa, que está localizado a cerca de 1.100 km de Cuiabá. Instituído pela portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009, do Ministro do Estado da Educação, tendo por consequência a portaria 123, de 29 de janeiro de 2010, do mesmo ministro. Situa-se à Avenida Vilmar Fernandes, Nº 300, Setor Santa Luzia, Confresa MT (IFMT, 2024b).

Criado em 2010, com a perspectiva de atender a vocação produtiva da região do Norte Araguaia, atuando em um raio de 500 km (quinhentos quilômetros), o IFMT– Campus Confresa oferta, entre outros, o curso de Licenciatura em Biologia, (IFMT, 2024b). Este curso foi autorizado pelas Resoluções Consup nº 70, de 26/09/2014 e nº 109, de 07/12/2015, iniciando suas atividades no 1º semestre de 2015. O primeiro Projeto Pedagógico do Curso PPC aprovado (Resolução Consup nº 110, de 07/12/2015), definia a carga horária total de 3.144 horas. Porém, em razão da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o PPC foi alterado para adequação da carga horária da matriz curricular, que passou para 3.212 horas.

Nesta seção analisou se o curso de Licenciatura em biologia do IFMT – Campus Confresa reúne os elementos que subsidiam a formação omnilateral dos seus estudantes, para o mundo do trabalho, mediante a análise da Lei nº 11.892/2008 que instituiu os Institutos federais em todo o Brasil; dos documentos Institucionais do IFMT: (i) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2025) e, (ii) o PPC da Licenciatura em Biologia. Para tal análise foram mapeadas duas variáveis: (i) **Formação omnilateral** e; (ii) o **Trabalho como princípio educativo**.

A Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais (IFs), (IFMT. 2024a), é uma ferramenta que confere amparo legal para que o PPC dos cursos e o PDI das instituições sejam elaborados com base em pressupostos pedagógicos emancipatórios e socialmente comprometidos. Essa lei é um

marco legal importante que sustenta a articulação entre a **formação omnilateral** e o **trabalho como princípio educativo**.

Já o PDI (2019-2025) é um documento institucional que visa orientar o acompanhamento e a avaliação contínua do desenvolvimento institucional por um período de 05 anos, sendo monitorado durante sua vigência (IFMT, 2024a).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Biologia é o documento orientador que concentra a concepção do curso, traduzindo as políticas institucionais, abrangendo a fundamentação teórica e as estratégias de ensino, apresentando os fundamentos pedagógicos e administrativos e todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem do curso (IFMT, 2024b).

Com relação às variáveis mapeadas, a **formação omnilateral** está fortemente embasada nos documentos analisados, na Lei nº 11.892/2008, no Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2019-2025), bem como no Projeto Político do Curso de Licenciatura em Biologia.

A Lei 11.892/2008, em seu Art. 6º, inciso II, estabelece que os IFs devem “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional e na cidadania com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. Este inciso reconhece a centralidade da **formação omnilateral** como propósito institucional, que vai além da mera capacitação técnica.

Já o PDI (2019-2025) demonstra o investimento da instituição em políticas de atendimento aos discentes em diversas áreas, como na assistência estudantil – nas modalidades auxílios moradia, transporte, alimentação, creche, permanência e residência. Além disso, os estudantes têm participação ativa na condução dos programas de assistência estudantil. Também, faz parte das ações do IFMT constantes no PDI, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT (PEIAPEE/IFMT), O Núcleo Apoio Pedagógico e Psicopedagógico NAPNE, que demonstram fortemente a preocupação com a **formação omnilateral** dos estudantes.

Em relação ao PPC de Biologia do IFMT – Campus Confresa, a formação **omnilateral** está fortemente presente em todo esse documento. Como pode-se notar em alguns dos seus objetivos propostos, para a formação básica e pedagógica:

- (i) Ampliar a visão de mundo, percebendo que um mesmo fenômeno social pode ser analisado à luz de diferentes saberes que são complementares e interdependentes;
- (ii) Perceber que nesta organização curricular atendemos ao princípio da interdisciplinaridade e que os conteúdos específicos desenvolvidos durante a formação só terão significado se colaborarem para uma visão de totalidade sobre o mundo;
- (iii) Ter acesso a conhecimentos variados, de diferentes matrizes teóricas, para incorporar ao escopo da sua integralidade humana, (IFMT, 2024b, p.25)

Além disso, o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), integrante do PPC, tem como finalidade desenvolver ao longo do curso, atividades teórico-práticas que articulem disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, assumindo, portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar. A execução do PIPE permitirá ao aluno conhecer, analisar e intervir no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, locais onde o fazer profissional dos professores de Biologia acontece.

E ainda, este projeto tem como proposta trabalhar temas como História da Ciência, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, e Mídias e Tecnologias no Ensino de Ciências. Também compõe o PPC, os Seminários de Integração de Conteúdos (SIC) — trabalhos desenvolvidos pelos discentes semestralmente com o objetivo principal de valorizar a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade do curso de Licenciatura em Biologia (IFMT, 2024b, p.32).

A **formação omnilateral** está presente, também, na organização curricular do PPC de Biologia do IFMT – Campus Confresa. Esta organização curricular está configurada para atender o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas (Resolução CNE/ CES no 7/ 2002) (IFMT, 2024b). Além disso, combina conteúdos pedagógicos, biológicos, filosóficos e sociais, proporcionando uma formação omnilateral e integral, com conteúdo de: (i) Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação – que possibilita a compreensão crítica da sociedade e da educação, ampliando a visão de mundo do licenciando; (ii) Política e Gestão da Educação – que articula os conhecimentos sobre a estrutura da educação brasileira, reforçando a leitura crítica da realidade, (iii) Educação Ambiental – que articula ciência e sociedade, estimulando práticas sustentáveis e a compreensão integral das relações entre ser o humano e a natureza. Esses componentes demonstram que a formação no curso de Licenciatura em Biologia não se limita ao campo

técnico desta ciência, mas, também, articula aspectos filosóficos, sociais, políticos e ambientais, assegurando a omnilateralidade do estudante.

A Lei nº 11.892/2008, o PDI (2019-2025), bem como o PPC do Curso de Licenciatura em Biologia reforçam a variável “**trabalho como um princípio educativo**” no processo formativo de seus estudantes.

Embora a referida lei não utilize expressamente o termo “**o trabalho como princípio educativo**”, ao reconhecer a centralidade da formação integral como propósito institucional, que vai além da mera capacitação técnica, se alinha ao entendimento de que o trabalho constitui elemento fundamental para a formação plena do sujeito.

O **trabalho como princípio educativo** se mostra presente em quase a totalidade do PDI (2019-2025). O documento destaca como missão institucional do IFMT “Educar para a vida e para o trabalho” (IFMT 2024a, p. 28), reafirmando o compromisso da instituição com a formação de cidadãos preparados para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, e reforça essa intencionalidade em sua visão institucional “Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, qualificando pessoas para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania por meio da inovação no ensino, na pesquisa e na extensão”. E ainda, o PDI ressalta seu compromisso com o desenvolvimento profissional dos cidadãos em seu contexto social, por meio do planejamento e da orientação de políticas de acompanhamento de egressos, com intuito de conhecer a opinião destes sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, com a finalidade de conhecer o índice de ocupação dos egressos e estabelecer a relação entre a ocupação e a formação profissional recebida (IFMT 2024a, p.126-128). Os resultados obtidos nessa avaliação subsidiaram a reformulação dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPCs). Ademais, na seção “**O Trabalho como Princípio Educativo**” (IFMT 2024a, p.86) o PDI expressa, de forma clara, o compromisso do IFMT com a formação integral omnilateral dos sujeitos, valorizando o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como **princípio educativo** conforme menciona:

O fazer educativo, no contexto da educação profissional, não pode estar desconectado de elementos como a ciência, a cultura e o trabalho, que, integrados, podem orientar diretrizes para uma educação que vise à autonomia dos sujeitos. (IFMT, 2024a, p. 86)

O **Trabalho como Princípio Educativo** no PPC do curso de Licenciatura em Biologia constitui um ponto central no processo formativo dos estudantes. Este documento institucional demonstra que a prática docente e a experiência com a realidade escolar devem ser entendidas como mediações formativas fundamentais. Essa concepção é evidenciada na inclusão de

práticas pedagógicas desde os primeiros semestres, bem como na valorização da articulação entre teoria e prática, que se dá por meio de estágios, projetos de extensão e atividades de pesquisa. Essas atividades concretizam o trabalho como atividade educativa, uma vez que os estudantes são desafiados a relacionar o conhecimento científico com os desafios concretos da vida social e escolar.

No PPC, o **Trabalho como Princípio Educativo** constitui um eixo formador, sobretudo, por meio das disciplinas de atividades que integram teoria e prática, tais como: (i) Estágios Supervisionados I a IV – que articulam o contato direto do licenciando com a realidade escolar, permitindo que o trabalho educativo seja eixo de formação prática e crítica. (ii) Prática como Componente Curricular (PCC) – distribuída em vários semestres, assegura que o trabalho pedagógico esteja presente em toda a formação; (iii) Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão – que vinculam o estudante ao desenvolvimento científico e à intervenção social, transformando o trabalho intelectual em prática educativa concreta e; (iv) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – que constitui a síntese formativa, articulando pesquisa científica, prática docente e reflexão crítica. Desta forma, o **trabalho como princípio educativo** aparece não apenas como fase final, mas como uma prática constante, inserida ao longo de todo o processo formativo do estudante.

A análise da Lei nº 11.892/2008, do PDI (2019-2025) e do PPC do curso de Licenciatura em Biologia do IFMT – Campus Confresa, considerando as variáveis **formação omnilateral e trabalho como princípio educativo**, revela que o curso de Licenciatura em biologia está alinhado com as concepções de autores como Antunes, Saviani e Frigotto, que defendem o trabalho como uma parte fundamental da formação humana. Nesse sentido, a proposta pedagógica apresentada no PPC do curso busca superar a lógica mercadológica, promovendo a compreensão do trabalho em sua dimensão social, histórica e formativa. Assim, a proposta pedagógica do curso reafirma o compromisso institucional com uma educação que não se limita à profissionalização, mas, sobretudo, visa à emancipação humana, entendendo o trabalho em sua totalidade.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que o recorte analisado corresponde a uma etapa de uma pesquisa, ainda, em sua fase inicial. A investigação mais ampla e amadurecida pretende realizar uma triangulação entre a análise documental e a percepção dos estudantes egressos, de modo a construir uma visão mais consistente e robusta acerca da formação proporcionada pelo curso.

## 5 Considerações Finais

A análise da Lei nº 11.892/2008, do PDI (2019–2025) e do PPC do Curso de Licenciatura em Biologia do IFMT – Campus Confresa evidencia que o IFMT assume, em sua proposta institucional e pedagógica, o compromisso com a formação integral e crítica de seus estudantes. As variáveis **formação omnilateral** e **trabalho como princípio educativo** aparecem de forma consistente nos documentos, tanto no reconhecimento da centralidade do trabalho como dimensão social, quanto na incorporação de práticas curriculares que articulam teoria e prática.

Embora os documentos demonstrem esforços para a formação omnilateral dos estudantes, a efetividade dessa formação será, plenamente, avaliada a partir da percepção dos egressos e de suas trajetórias profissionais. Neste entendimento, a pesquisa em andamento pretende articular a análise documental às vozes daqueles que vivenciaram o curso, buscando compreender em que medida a formação oferecida contribuiu para sua inserção e atuação no mundo do trabalho.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** 2008. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, David. **Condição da Pós-modernidade:** Uma Investigação sobre as Origens da Mudança Cultural. Oxford: Blackwell, 1989.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT).** Regimento Geral do IFMT. Cuiabá: IFMT, 2017.

**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO.** Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019–2025. 2024a. Disponível em PDF.

**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO.** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus Confresa. Confresa: IFMT, 2024b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2011.



## BENZEDEIRAS: MULHERES E PRÁTICAS DE CUIDADOAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATA CAVALO-MT

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Janaina Santana da Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFMT. E-mail: janaina.costa@uft.edu.br

Edson Caetano

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFMT. E-mail: caetanoedson@hotmail.com

### RESUMO

O presente texto constitui-se do desdobramento de pós-doutoramento em educação, realizado entre 2023-2024, sob a supervisão do Professor Dr. Edson Caetano, dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPE/UFMT). Objetiva-se contribuir com a reflexão das práticas tradicionais de cura e a origem do ofício da benzeção no Brasil. A partir do referencial teórico assumido estabelecer a relação dos saberes das benzeadeiras da Comunidade Quilombola de Mata Cavallo -MT. Propomos que a pesquisa possibilite emergir diálogos acerca da interseccionalidade no contexto das benzeadeiras da comunidade quilombola de Mata Cavallo-MT.

**Palavras-chave:** Povos e comunidades tradicionais; Benzeadeiras; Interseccionalidade;

### 1.0 Introdução: Lembrar não é reviver, é re-fazer: Território nossa casa \_ Lugar da vida

*“As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande”. LORDE, Audre (2019).*

Audre Lorde, escritora, filósofa, poeta e ativista feminista, na frase acima faz referência a sua fala na mesa-redonda da conferência no Instituto de Humanidades da Universidade de Nova York, em setembro de 1979. A autora nos convida, a refletir sobre as condições da existência material da vida das mulheres, a interdependência entre mulheres. Excelente convite para que as mulheres negras, pobres, periféricas, lésbicas dominem, apropriem-se das ferramentas do senhor, e as utilizá-las no desmonte da casa-grande.

Nosso texto, trata de mulheres benzeadeiras da Comunidade Quilombola de Mata Cavallo-MT, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento -MT. Nosso lugar de fala, está ancorado no território de resistência, nosso artigo se estrutura com as vozes, existências de quilombo. Do lugar de vidas que re-existent (Arroyo,2023), desse território marcado por exclusões, opressões, violências e vidas ameaçadas pelo poder econômico, genocida que representam na contemporaneidade a casa-grande.

No solo da pesquisa, percorremos caminhos desconhecidos, perguntas que me fazia, e que, portanto, fiz como muitos, na tentativa de obter saídas, na angústia por encontrar perguntas e possíveis respostas. Acredito que a pesquisa se serve desse tempero, a angústia. A angústia do desconhecido, que quando revelado em sua materialidade, nos faz mais desejosos de perguntar. Nessa direção, o inevitável foi perguntar sobre a origem histórico das benzeadeiras, benzedores, rezadeiras, rezadores,

raizeiras, raizeiros, curandeiras e curadores, esse fenômeno não é algo natural, e sim produção histórica. Dedico energia a fim de sistematizar historicamente a prática da benzeção no Brasil, com marco histórico do período colonial a contemporaneidade.

Assim sendo, a orientação teórico-metodológica da pesquisa implica, necessariamente, uma compreensão de produção de conhecimento e de pesquisa a partir do materialismo histórico e dialético. Em relação ao método, Frigotto (2012, p. 73) vinca que a

[...] dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Em suma, Frigotto (2012) destaca cinco momentos desse método: 1) Realizar um resgate crítico da produção teórica sobre a problemática (das perspectivas de análise, conclusões e premissas); 2) Pesquisar as múltiplas dimensões do problema da realidade investigada; 3) Discutir conceitos e categorias que orientarão tópicos e questões fundamentais, a interpretação e a análise; 4) Estabelecer relações entre parte e todo (conexões, mediações e contradição dos fatos) e 5) A síntese, isto é, a exposição orgânica e coerente das múltiplas determinações que explica a problemática.

Na busca por explicitar as múltiplas determinações, mediações e contradições do objeto de estudo, recorreremos a revisitar a literatura produzida sobre o tema. Realizamos a seleção a partir da referência do clássico texto de Laura de Mello e Souza “**O diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e religiosidade no Brasil Colonial**” (2009), SIDNEY CHALHOUB et al. (org.) “**Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história social**” (2003), Elda Rizzo de Oliveira “**O que é benzeção?**” (1985a) “**o que é medicina popular**” (1985b) e Silvia Federici “**Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**” (2023) “**Mulheres e caça às bruxas**” (2019), e por fim Davi Kopenawa e Bruce Albert “**A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**” (2015). Esses textos permitiram descortinar e desvelar a origem histórica das práticas ancestrais de cura no Brasil.

Refletir sobre as práticas tradicionais de cura presentes no ofício de mulheres benzedeiças dessa comunidade, acena espaços de esperanças ao condensar no ofício da benzeção os fundamentos do cuidado, da cura, da amorosidade, da produção e reprodução ampliada da vida associada, nos laços de solidariedade, de parentescos, de compadrios, etc.

O lugar da vida, o espaço do novo/velho, das memórias, do território de todos, do nosso chão, tempo de fluir da vida, de produzir, de existir, é esse o espaço que chamamos comunidade tradicional.

Brandão e Borges (2014, p. 03) pontuam que não por ser patrimonialmente uma guardiã do passado, ou por ser expressivamente “folclórica”, “típica” ou um “genuíno exemplo de nossas mais preciosas tradições”, uma “comunidade popular (mas nem todas) é também “tradicional”.

Ressaltamos que as comunidades quilombolas/rurais/tradicionais coexistem paralelamente à realidade da área urbana e resistem com o seu modo de vida e suas identidades específicas. Elas carregam tradições, costumes, normas, concepções oriundas de uma cultura tradicional de seus antepassados. Com uma intensa relação com a natureza, já que dependem dela para a reprodução ampliada da vida.

Brandão e Souza (2012a, p. 108) definem a comunidade como um “espaço de vida”, sendo que o que caracteriza a essência de cada comunidade são os sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles e com a natureza.

Dentro desses espaços/tempo é tecido um cabedal de desdobramentos materiais e imateriais para definições de políticas públicas. Por compreender que povos tradicionais, comunidades tradicionais e territórios tradicionais são espaços e tempos de relações sociais marcadas pela resistência, luta, por gerações, por vidas de mulheres e homens que vivem e existem em um lugar que será chamado de minha terra.

Seguimos a reflexão avançando estudos a fim de problematizar e historicizar o ofício de benzedeadas experienciada que nasce fruto de pesquisa de campo que emerge da realização do projeto de extensão “*Conhecimentos Tradicionais e o Direito de Reconhecimento de Benzedeadas e Benzedores do Quilombo de Mata Cavalo/Nossa Senhora do Livramento*”, aprovado junto à FAPEMAT (Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Mato Grosso) no ano de 2021 por meio do Edital 03/2021 – Extensão Tecnológica – Conhecimento a Serviço da População, executado pelo GEPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação) entre os anos de 2021 e 2022. Descortina-se estratégias comuns de compreensão dos mundos a partir de diversos olhares e interpretações, com a prevalência nos costumes, em diálogo com E. P. Thompson (1981; 2005).

Cunha (2007) aponta que o conhecimento científico se estrutura como verdade única e universal até que outro paradigma o supere, ao passo que os saberes tradicionais tendem a ser mais tolerantes, acolhendo simultaneamente e com igual relevância diferentes estratégias de explicação da realidade. Sob a questão Cunha vinca a seguinte reflexão,

Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica mas central é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo. (2007, p.78)

Assim, ao produzir as existências, o ser produz a si mesmo e é por ela produzido. Daí o caráter do inacabamento se materializa: a consciência de um depende da relação entre sujeitos e é por ela construída. No pensamento epistemológico freireano, somos seres inacabados e inconclusos. Seria muita pretensão desejarmos ser inteiros. Somos sempre nesses movimento todo-parte de muitos outros. Freire (1996) leciona sobre a dimensão do inacabamento dos seres.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p.50).

O emérito patrono da educação brasileira Paulo Freire (1996) complementa que a inserção do ser humano na história implica na sua compreensão como sujeito, que faz e refaz o mundo, que modifica, que ressignifica as suas condições de existência. A ação humana segundo Freire, sobretudo marca profundamente sua própria existência

Assim o território quilombola, lugar da vida, das re-existências dos seres, das encantadas e encantados, do sagrado, do profano, de humanos e não humanos, caracteriza-se por ser espaço dinâmico, de constituição de existências.

Costa (2017, p.112) explica que os remanescentes de quilombolas trabalham de acordo com determinada cultura e, ao mesmo tempo, ao trabalharem, produzem e reproduzem sua cultura. Como elemento de mediação com o meio natural, o trabalho de produzir a vida associativamente tem como objetivo o desenvolvimento das próprias pessoas, entendidas como parte integrante e inseparável da natureza. Reverenciando, se enraizando na terra e mantendo fortes relações de parentesco, os negros, que antes se confrontavam com o regime escravagista, hoje se enfrentam com o regime capitalista, buscando uma organização social em que mulheres e homens se apropriam, de forma igualitária, dos frutos do trabalho.

Portanto, a constituição da vida em comunidade depende das inter-relações sociais ligadas a um território comum. As inter-relações sociais ligadas ao território estão diretamente ligadas às três obrigações, o dever de dar-receber-retribuir. Esses elementos da dádiva compõem a produção da existência no território da comunidade tradicional. (Costa, 2017, p.108)

Outra dimensão que encontramos no território da comunidade quilombo de Mata Cavalu-MT, evidenciada no mapeamento realizado pelo projeto de extensão da FAPEMAT, que na comunidade pesquisada existe relevante diversidade religiosa, tendo sido registradas Igrejas Católicas, Igrejas Evangélicas, Casas de Candomblé e Terreiros de Umbanda. Ancoramos a relação estreita entre a religiosidade e o ofício das benzedeadas. Na sequência, buscamos refletir sobre as práticas tradicionais de cura e a origem do ofício da benzeção no Brasil. Afunilamos nesse momento para sistematizar e somar aos estudos que historicizam o surgimento dessa prática no Brasil.

## 2.0 Práticas ancestrais de Cura: mulheres benzedeadas e suas interseccionalidades

Historicizar o ofício das benzedeadas e benzedores é imprescindível na compreensão de que para exercer o ofício de cura, professar sua fé, cultivar seus encantados mulheres e homens serviram-se do sincretismo a fim de sobreviverem ao alçoz colonizador. O pensamento do emérito imortal Ailton Krenak, *“O futuro é ancestral e a humanidade precisa aprender com ele a pisar suavemente na*

terra”, o desafio posto configura-se na oportunidade coletiva de refazermos a rota para onde a humanidade caminha.

A benzeção passou a ser costume presente no catolicismo popular, não de modo natural, mas como consequência histórica, mantendo viva nas rezas expressões de seus ancestrais. Cada um à sua maneira, trabalha, benze conforme a orientação de seus dons. Com ramas, pano, sal, terço, tesoura, alho, gestos, facas, linha, agulha, água, sal, maracas e rezos, cada qual com seu procedimento exerce o ofício de benzer. As referências que perscrutei anunciam e denunciam que para exercerem o ofício de cura e cuidado, mulheres e homens foram sujeitos as mais dolorosas formas de violência. Segundo Oliveira (1985a),

As benzeções são respostas a problemas e ansiedades concretas, pessoais, familiares ou de terceiros. Problemas que se situam em três níveis: 1) num que exprime a relação das pessoas com seu próprio organismo (a maior parte das doenças); 2) num que exprime a relação das pessoas entre si mesmas (conflitos profissionais, afetivos, conjugais); 3) num que exprime a relação das pessoas com os deuses (os casos de demanda, loucura) (p. 49)

As benzedeadas e benzedores guardam e reproduzem saberes, rezas, rituais e práticas que remetem à natureza e à ancestralidade, que as ligam a sua comunidade, transmitindo a experiência dos saberes ao longo de gerações, experienciando um modo de vida centrado no trabalho em sua forma ancestral (coletivo e solidário). O próprio re-existir, frente ao avanço da medicina guiada pelo capitalismo, ressignificam ao longo dos anos, o ofício da benzeção como sendo uma práxis insurgente.

A partir dos estudos de Elda Rizzo Oliveira (1985a, 1985b), considera a estreita relação entre a medicina popular e a prática da benzeção; a benzeção compõe como prática da medicina popular. Para Oliveira(1985b)

A medicina popular é realizada em diferentes circunstâncias e espaços (em casa, em agências religiosas de cura) e por várias pessoas (pais, tios, avós), ou por profissionais populares de cura (benzedeadas, médiuns, raizeiros, ervateiros, parteiras, curandeiros, feiticeiros). Nesta perspectiva, a Medicina Popular é uma prática de cura que oferece respostas concretas aos problemas de doenças e sofrimentos vividos no dia-a-dia.” (Oliveira, 1985b, p. 8).

A benzeção é uma prática alicerçada em costumes arraigada de sentidos e significados, praticada através de ritos peculiares a cada benzedeadas. Nossa pesquisa, conseguiu observar que cada mulher benzedeadas da comunidade quilombola de Mata Cavalo-MT, possui sua singularidade na maneira de benzer, mesmo quando se trata da mesma benzeção. Essa singularidade na prática da benzeção a torna ainda mais extraordinária, presenciamos várias formas de se atingir o mesmo propósito: a cura por meio da fé. O jeito que se benze, bem como os objetos utilizados, de diferentes maneiras pelas benzedeadas. Oliveira (1985a) revela que,

Repetidos um sem-número de vezes, os ritos vão sendo recriados, acrescidos de estratégias de cura com o sal, o vinagre, o alho; o óleo, a água e as plantas medicinais. Nesse processo, vão sendo resgatadas explicações que passam no

cotidiano da vida social das pessoas e vão ganhando um grande vigor. No concreto do seu acontecer, os ritos são como fios que alinhavam as malhas da cultura popular. (Oliveira, 1985a, p. 88).

De acordo com a definição dada por Santos, “as rezadeiras ou benzedoras são mulheres que realizam benzeduras” (2018,p.23). Durante o ritual de benzedura, elas acionam uma religiosidade marcadamente advinda do catolicismo popular que é performada pelas súplicas e rezas “sussurradas”. A reza objetiva alcançar a cura, do equilíbrio do corpo físico/material/espiritual das pessoas que buscam por ajuda. Dona Paulina, uma das benzedoras pesquisada, utiliza o ramo de alguma planta verde para benzer. Separa três ramos, e explica que se o ramo murchar significa que a pessoa está “carregada”, como mal olhado, ou quebranto.

É relevante pontuar que as mulheres, de acordo com a pesquisa de Santos (2018), não cobram pelas rezas, mas recebem presentes dignos do que Marcel Mauss (2017) denomina essa atitude de “dádiva”. Neste caso, a capacidade de cura é, para elas, um presente divino que não se pode negar e se deve, necessariamente, retribuir.

Benzedoras e benzedores lecionam na importância da mediação do ser humano - natureza ocorra de modo harmonioso, fraterno e solidário. Somos parte de um todo, somos totalidade, somos planeta terra. Existir não exclui as possibilidades diversas de outras existências que não seja a minha. Para a planta viver, precisa de todo sistema em seu entorno. Faz-se importante novas relações da produção e reprodução da existência, sob risco de colapsarmos nossa própria vida no planeta Terra.

Não há muitos registros e relatos da origem da prática da benzeção no Brasil, o que não significa que eles não existissem, como nos alerta Laura de Mello e Souza (2009)

Nos tempos coloniais, a documentação fala muito pouco dos benzedores. Fica difícil dizer se realmente eram escassos ou se a Inquisição, as devassas episcopais e os demais poderes se importavam pouco com eles. Como o hábito de benzer perdura ainda hoje entre nós, a segunda hipótese parece ser a mais provável (Souza, 2009, p. 184).

Seu trabalho considerado uma arqueologia da religiosidade popular, Souza (2009), possui riqueza de detalhes sobre a História das Mentalidades e do Imaginário do Brasil colonial. A citação acima, nos permite compreender que o sincretismo não foi uma escolha, mais sim, a condição de existir e sobreviver ante a dominação colonizadora.

A obra “**Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história social**”, organizado e estruturado com diversos artigos reunidos, colaboram na análise da história social das artes e curar no Brasil no período que se estende do século XVII ao início do século XX. Seleccionamos o capítulo intitulado “**Entre a Cura e a Cruz**”, de Maria Leônia Chaves de Resende (2003), que disserta as várias tentativas de destruição e aniquilamento da medicina dos pajés impostas pelos jesuítas no início da colonização do Brasil, praticadas em função do plano de catequização dos nativos. “Os índios não demoraram a concluir que a conversão implicava a sujeição.” (Resende, 2003, p.238)

Em Resende (2003), encontramos importante acervo histórico, dos caminhos das artes de curar no Brasil. Agrega esse acervo os estudos de Vera Regina Beltrão Marques (2003) sobre a medicina secretas no Brasil do século XVIII; a pesquisa de Aldrin Moura de Figueiredo, com “Anfiteatro da Cura: pajelança e medicina na Amazônia no limiar do século XX; a pesquisa hercúlea de Ariosvaldo da Silva Diniz, sobre a “Arte de curar nos tempos de cólera: Recife, 1856”. Essas e outras relevantes pesquisas encontraremos no livro organizado por Sindney Chalhoub (2003).

Resende (2003), arrazoa de que como os povos indígenas, a exemplo dos Guaranis, foram obrigados a professarem uma fé religiosa contrária de seu povo, para não serem dizimados. O que infelizmente ocorreu no encontro entre os indígenas e os europeus com suas doenças, fumaças, cobiças e armas. Entoa a voz de um Xamã Yanomami Davi Kopenawa (2015, p.78-79)

Somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos. Antigamente, éramos realmente muitos e nossas casas eram muito grandes. Depois, muitos dos nossos morreram quando chegaram esses forasteiros com suas fumaças de epidemia e suas espingardas. Ficamos tristes, e sentimos a raiva do luto demasiadas vezes no passado. Às vezes até tememos que os brancos queiram acabar conosco.

O verbo na primeira pessoa, denuncia e anuncia a voz grandiosa de Kopenawa (2015), o lastro de morte que foram impostos com a chegada dos forasteiros, com suas fumaças, doenças de extermínio e genocídio. Apropriando-se dos sagrados do cristianismo católico, para não serem perseguidos, mortos e torturados. Rufino, afirma que a

diáspora africana está encruzada ao projeto colonial, que é um acontecimento marcado pela tragédia das humilhações, sequestros, assassinatos, estupros, torturas, comércio de seres humanos, entre outras inúmeras formas de violências praticadas nos trânsitos que edificaram o Novo Mundo. Essa invenção é parte integrante do colonialismo, não há possibilidade de separação, é resultado de um cruzo que faz espiral do tempo girar em um rito de morte e vida (Rufino, 2019, p. 97).

Portanto, para suportarem e resistirem à dominação colonial, na religião que os povos africanos resistiram a crueldade o sistema escravagista, ratifica Rufino (2019). Diante de todas as atrocidades, genocídio, povos originários indígenas e povos africanos escravizados conseguiram empreenderam estratégias para sobreviverem aos horrores impostos pela colonização. Sílvia Federici em seu livro intitulado *“Calibã e A Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva (2023) no capítulo “A Privatização da Terra na Europa, a produção da escassez e a separação entre produção e reprodução, assevera que*

As mulheres também foram mais prejudicadas pelos cercamento porque assim que a Terra foi privatizada e as relações monetárias começaram a dominar a vida econômica, elas passaram a encontrar dificuldades maiores do que as dos homens para se sustentar tendo sido confinada ao trabalho reprodutivo no exato momento em que esse trabalho estava sendo absolutamente desvalorizado. Conforme veremos, esse fenômeno, que acompanhou a mudança de uma economia de subsistência para uma monetária, pode ser atribuído há diferentes fatores em cada fase do desenvolvimento capitalista. fica claro, todavia, que a mercantilização da vida econômica forneceu as condições materiais para que isso ocorresse. (Federici, 2023, P.152)

Autora nos ajuda a esclarecer as vidas re-existent de mulheres que foram demonizada, perseguidas, sobreviventes desse território de que vive suas contradições internas. Federici (2023, p.334) acrescenta que, relevante análise sobre a demonização de mulheres, que realizavam práticas de cura ancestrais, muitas foram perseguidas e mortas por finalidade política.

caça às bruxas tem sido, pelo menos em parte, uma tentativa de criminalizar o controle da natalidade e de colocar o corpo feminino- útero- à serviço do aumento da população e da acumulação da força de trabalho segundo a autora a caça às bruxas foi efetivamente promovida por uma classe política que estava preocupada com a diminuição da população e motivada pela convicção de que uma população numerosa constitui a riqueza de uma nação. (...) Também sabemos que muitas bruxas eram parteiras ou “mulheres sábias”, tradicionalmente depositárias do conhecimento e do controle reprodutivo femininos. (Federici, 2023, p.334)

Frederici (2023), ao problematizar, a autora historiciza que a vida de muitas mulheres, foram tragicamente perpassadas por violências. Na tentativa de silenciamento de corpos, seus costumes, de seus ritos religiosos, de suas manifestações, sob a ameaça da fogueira, da perseguição. Para muitas mulheres, o sincretismo com o catolicismo imposto, foi a saída encontrada por muitas, mulheres e homens, re-existir diante de suas vidas ameaçadas.

### 3.0 Considerações Finais

O ofício da benzeção no Brasil, traz consigo as marcas da subjugação de corpos, na maioria das vezes, corpos de mulheres. A busca histórica do ofício da benzeção no Brasil, desvelamos marcas das violências que as mulheres negras resistiram na garantia da vida. As benzedoras de Mata Cavalon MT, seguem na luta por sua emancipação, garantias de direitos, melhores condições materiais de vida. Patricia Hill Collins (2020), feminista, professora universitária, socióloga, militante corrobora com a seguinte reflexão:

o principal entendimento da *interseccionalidade*, a saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (p.17)

A concepção da interseccionalidade apreendida pelas autoras pesquisadas ampliam as análises que contribuem na compreensão dos sistemas de opressão e dominação que estão imbricados na vida das mulheres quilombolas de diferentes gerações (crianças, jovens, adultas e idosas) e as estratégias de resistência. Crenshaw (2002) define a metodologia interseccional da seguinte

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Na busca por historicizar a prática da benzeção, e o ofício de benzedeadas, encontramos muitas maneiras de opressão interseccionais como a violência contra as mulheres negras, a insegurança alimentar, a não valorização de sua identidade étnico-racial nas escolas, o machismo ainda presente nas comunidades tradicionais e quilombolas.

Mesmo diante dessas opressões, as mulheres quilombolas exercem seu protagonismo e lutam pela reivindicação de direitos para suas comunidades, o direito à terra, à vida, à moradia, à escola, ao transporte, à saúde etc. A população brasileira, racializada, tem gênero e classe. Indissociável, desse modo, compreender a complexidade das problemáticas sociais do Brasil se esses marcadores sociais das diferenças não forem interseccionados. Iniciamos o artigo à luz da reflexão de Audre Lorde e concluímos com outra reflexão da autora: “não há hierarquia de opressões” (2020) a um grupo de pessoas que olha para um copo com água e o vê meio cheio. Outro grupo enxerga o mesmo copo com água meio vazio. Nós somos do grupo que se ocupa a pensar sobre quem tem o poder de encher e esvaziar o copo.

Concluímos que as práticas ancestrais de cura das benzedeadas, raizeiras, curandeiras, rezadeiras e parteiras da comunidade Quilombola de Mata Cavalo-MT, constituem a produção e o compartilhamento de saberes e fazeres ancestrais, seguimos atentos em dominar as ferramentas do senhor da casa-grande, na construção de outras epistememas, outras pedagogias, outras humanidades.

## Referências

ARROYO, Miguel. Vidas Re-existent: Reafirmando sua Outra Humanidade na História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. O lugar da vida: comunidade e comunidade tradicional. Campo-Território. **Revista de Geografia Agrária**, Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 01-23. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27067> Acesso em: 20 de agosto de 2014

CHALHOUB, Sidney. et al. (eds.), Artes e ofícios de curar no Brasil: Capítulos de História Social. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp; IFCH; Cecult, 2003.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Revista Estudos Feministas, nº 1, 7-16, 2002.

COLLINS, Patricia Hill; Bilge, Sirma. Interseccionalidade. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Janaina Santana da. Espaços de Esperança: a produção associada da vida na Comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé- MT. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas: e outros ensaios. Revista USP, n. 75, p. 76-84, 2007 Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1jFU\\_SNxWOG6e6Ed2sV7Ken62laJwXxj2/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1jFU_SNxWOG6e6Ed2sV7Ken62laJwXxj2/view?usp=sharing). Acesso em: 01mar. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. Revista USP, n. 75, 76-84, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: janeiro de 2024. Acesso em: 01 mar. 2024.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2023.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-90.

KOPENAWA, Davi; Albert, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LORDE, Audre. Irmã outsider: Ensaio e conferências. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no noventa. CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, v. 23, n. 59, p. 57-78, abril 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100005>. Disponível em: SciELO - Brasil - Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no noventa. Acesso em 01 de setembro de 2024.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Lisboa: Edições 70, 2017.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é Benzeção. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é Medicina Popular. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. Entre a Cura e a Cruz. In: Sidney Chalhoub et al. (org.) Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história social. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2003. 47-58.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Francimário Vito. O ofício das benzedeadas: um estudo sobre práticas terapêuticas e a comunhão de crenças em Cruzeta-RN. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

SOUZA, Laura de Mello. O diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e religiosidade no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. Os românticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. A miséria da teoria, ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



## CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AÇÕES ADOTADAS PELOS SERVIDORES DO IFMT PARA MITIGAR A EVASÃO ESCOLAR

GT 16: Trabalho e Educação  
**Trabalho completo**

Jarel Oliveira Pinheiro

Discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFMT. E-mail: jarel.pinheiro@ifmt.edu.br

Juliana Saragiotto Silva

Docente do ProfEPT/IFMT. E-mail: juliana.silva@ifmt.edu.br

### Resumo

Apesar dos esforços institucionais, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) enfrenta o desafio da evasão escolar no Ensino Médio Integrado (EMI). Este artigo apresenta as boas práticas de Permanência e Êxito adotadas pelos servidores do IFMT para mitigar a evasão escolar no EMI. Participaram da pesquisa 39 servidores (26 docentes e 13 Técnicos-Administrativos em Educação - TAEs) de três *campi*. Os resultados mostram que docentes focam em adaptações pedagógicas e atividades motivacionais, enquanto os TAEs atuam na saúde, no acompanhamento social e na assistência estudantil. Conclui-se que há uma necessidade de maior integração entre as ações acadêmicas e assistenciais.

Palavras-chave: Boas práticas institucionais. Assistência Estudantil. Gestão pedagógica.

### 1 Introdução

Criados em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) compõem a maior parte das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) e têm como um dos objetivos ofertar ensino técnico-profissional de ensino médio, especialmente o Ensino Médio Integrado (EMI) (Brasil, 2008).

Em 2014, os IFs chegaram à marca de mais de 700 unidades implementadas em todo território nacional (MEC, 2024). Essa expansão trouxe consigo o desafio persistente da evasão escolar, que ocorre quando o estudante interrompe a sua trajetória acadêmica por meio da desistência, do cancelamento de matrícula ou da transferência para outra instituição, seja interna ou externa (Brasil, 2015). Esse fenômeno está ligado a diversos fatores como a reprovação, a saída da escola, a saída do sistema de ensino, a não conclusão de um nível de ensino, o abandono e o retorno (Dore; Luscher, 2011).

Para o enfrentamento deste desafio, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) implementou, em 2017, o Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIAPEE), com o intuito de mitigar para 10% a taxa de evasão escolar, nos cursos técnicos de nível médio, os *campi* da instituição, até 2024 (IFMT, 2017).

No entanto, ao final do período estabelecido, apenas 7 dos 10 *campi* atingiram esta meta. Em 2024, a taxa geral de evasão escolar, no IFMT, foi de 13,80% e, no EMI, 11,29%, superando a média nacional dos IFs de 8,26% para o EMI (PNP, 2024).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar as boas práticas de Permanência e Êxito adotadas por servidores do IFMT para mitigar a evasão escolar no EMI no período de 2014 a 2025. Para fundamentar esta pesquisa, foram utilizados autores como Dore e Luscher (2011), Brasil (2014; 2015) e IFMT (2017; 2022).

Além disso, é importante mencionar que este trabalho faz parte de uma pesquisa no mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no IFMT – Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, intitulada: “Boas Práticas de Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado: um guia para mitigar a evasão escolar”, que foi aprovada no Comitê de Pesquisa do IFMT (CEP/IFMT), por meio do parecer nº 7.373.556.

Assim sendo, este artigo está organizado em seis seções, incluindo esta introdução. A seção 2 dedica-se à fundamentação teórica, abordando a evasão escolar nos IFs, a Permanência e Êxito, e a assistência estudantil no IFMT. A seção 3 apresenta os objetivos da pesquisa. A seção 4 descreve a metodologia da pesquisa, incluindo o local, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e as etapas da pesquisa. A seção 5 discorre sobre os resultados e a discussão, com base nas percepções docentes e Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) sobre as boas práticas no combate à evasão escolar no EMI e o seu compartilhamento no IFMT. Por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais do trabalho.

## 2 Fundamentação Teórica

A trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil está contextualizada desde o Colégio de Fábricas, em 1808, até à criação dos Institutos Federais (IF), em 2008. Esse percurso passou por transformações da industrialização e de diversas reformas educacionais (Brasil, 2012). Com o objetivo de ofertar o ensino técnico-profissional de nível ensino médio, principalmente o EMI, em 2024, a expansão dos IFs resultou no crescimento de mais de 700 unidades no país, desse montante o IFMT possui 21 unidades (MEC, 2024). Esse crescimento trouxe desafios recorrentes, como a evasão escolar.

Ao longo dos anos, a evasão escolar foi explorada sob a perspectiva de diversos conceitos e fatores. Para este trabalho, utilizou-se o seguinte conceito de evasão escolar: um fenômeno

que ocorre de diferentes maneiras, sendo o abandono do curso, cancelamento de matrícula e transferências (internas ou externa) as principais formas (Brasil, 2015). Os principais fatores da evasão escolar estão ligados a **aspectos individuais** (emocionais, psicológicos, cognitivos, físicos, entre outros), **internos à instituição** (infraestrutura, gestão escolar, currículo, formação de professores, entre outros) e **externos à instituição** (questões socioeconômicas da família, mudança de cidade, por exemplo) (Brasil, 2014).

Os estudos relacionados aos principais fatores sobre a evasão escolar no EMI dos IFs, no período de 2014 a 2024, são os de Costa e Borges (2019), Almeida, Miranda e Machado (2019), Cotrim-Guimarães (2022) e Doriguetto e Barbosa (2023). Os autores apontaram também a falta de conhecimento prévio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e a inserção precoce no mundo do trabalho. Por outro lado, foram destacadas iniciativas e práticas voltadas à promoção de Permanência e Êxito.

Esta é uma realidade encontrada no IFMT, que, em 2017, elaborou um Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT (PEIAPEE). O documento reuniu estratégias de ações gerais e específicas para os fatores individuais, internos e externos que contribuem com a evasão escolar. Além disso, estabeleceu-se uma meta de reduzir a taxa de evasão escolar para os cursos técnicos de ensino médio para, no máximo, 10% até 2024 (IFMT, 2017) - que ainda não foi alcançada, até presente data.

De forma conjunta, para mitigar a evasão escolar, o IFMT utiliza a Política de Assistência Estudantil (IFMT, 2022), que está estruturada com atendimento universal (independe das questões econômicas) e seletivo (utiliza como critério os aspectos socioeconômicos) dos estudantes. Além disso, a política interna utiliza um aporte central, na reitoria, por meio da Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades (DSAEstudantil) e da Comissão de Permanência e Êxito (CPE) local, nos *campi*. Essa iniciativa emergiu à luz do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que iniciou com o decreto nº 7.234 (Brasil, 2010) e, em 2024, foi instituída pela Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024).

Uma vez que se tenha apresentado o referencial teórico desta pesquisa, a seção a seguir se dedica a apresentar os objetivos do trabalho.

### 3 Objetivo

O objetivo desta pesquisa é apresentar as boas práticas de Permanência e Êxito adotadas pelos servidores do IFMT para mitigar a evasão escolar no EMI.

#### 4 Metodologia

Esta pesquisa se desenvolveu por meio das seguintes etapas: (i) revisão literatura; (ii) análise documental das diretrizes sobre Permanência e Êxito no IFMT; (iii) identificação das ações de Permanência e Êxito adotadas pelos servidores (docentes e TAEs) do IFMT.

Na etapa (i), foram utilizados livros e obras que fazem parte do acervo pessoal do pesquisador, adquiridos durante o percurso acadêmico e de bibliotecas físicas e virtuais do IFMT. Também foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave utilizadas foram: “evasão escolar nos IFs”, “Ensino Médio Integrado e Permanência e Êxito” e “Assistência Estudantil nos IFs”. O recorte temporal foi de trabalhos publicados entre 2018 e 2024.

A etapa (ii) teve como objetivo o mapeamento de leis e documentos institucionais, como regulamentos, resoluções, políticas e outros normativos relacionados às ações de Permanência e Êxito no IFMT.

Na etapa (iii), após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFMT (CEP/IFMT), por meio do parecer nº 7.373.556, deu-se início a aplicação do instrumento de pesquisa em três *campi* do IFMT (Barra do Garças, Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva e Sinop).

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, desenvolvido pelo *google forms* e enviado por *e-mail* aos participantes, que foram divididos em dois grupos: (G1) servidores docentes que ministram aulas no 2º ano do EMI, em 2025, e que atuaram no 1º ano do EMI, em 2024, nos *campi* objeto da pesquisa; e (G2) servidores TAEs lotados na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão (CAEs) ou que compõem a Comissão de Permanência e Êxito (CPE) local, nos *campi* objeto da pesquisa, em 2025.

A partir das respostas aos questionários, foi possível coletar as informações necessárias para identificar e analisar as ações adotadas por docentes e (TAEs) do IFMT para mitigar a evasão escolar no EMI, conforme descrito na seção a seguir.

## 5 Resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir dos dados coletados na pesquisa, estabelecendo uma conexão com o referencial teórico.

Foram convidados 88 servidores (67 docentes e 21 TAEs) para responder ao formulário do *google forms*, por *e-mail*, nos meses de março e abril de 2025. A taxa de respostas foi de 44,3%, perfazendo 39 servidores (26 docentes e 13 TAEs), que aceitaram o convite e participaram da aplicação do questionário, como detalhado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Quantidade de participantes da pesquisa dos três *campi* do IFMT

Grupo	Campus	Nº de convidados	Participantes
G1 (Docentes)	<i>Campus</i> Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva	27	8
	<i>Campus</i> Barra do Garças	22	15
	<i>Campus</i> de Sinop	18	3
G2 (TAEs)	<i>Campus</i> Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva	12	6
	<i>Campus</i> Barra do Garças	5	4
	<i>Campus</i> de Sinop	4	3
<b>Total</b>		<b>88</b>	<b>39</b>
<b>Percentual dos respondentes</b>			<b>44,3%</b>

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Antes da aplicação dos questionários, foi realizado um pré-teste com 15 docentes que ministravam aulas no 3º ano EMI, em 2025, e que atuaram no 2º ano de EMI, em 2024, e com 7 TAEs lotados no Departamento de Ensino (DE) e que não atuaram na CPE local. O objetivo do pré-teste foi identificar eventuais problemas na redação das perguntas e realizar possíveis ajustes para uma melhor compreensão dos participantes.

Após a coleta dos dados, as respostas das perguntas fechadas foram analisadas quantitativamente, por meio de gráficos e quadros. Já as respostas abertas foram submetidas à técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que seguiu as três etapas metodológicas: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) e tratamento e interpretação dos resultados.

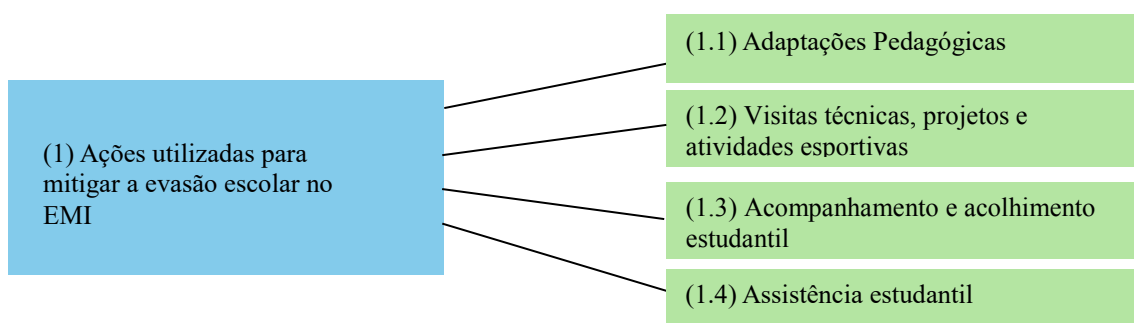
A investigação desta pesquisa contou com questões referentes ao perfil profissional dos servidores. Sobre esse assunto, em relação aos docentes, 18 (69,2%) atuam na formação básica e apenas 8 (30,8%) estão vinculados à formação específica do curso técnico. Destes, apenas 3 (11,5%) docentes são coordenadores de curso. Observou-se também a ausência de docentes atuando como membro da CPE local. Nesse caso, a baixa adesão docente nas comissões formais do IFMT (*Campus* Barra do Garças Cuiabá – Octayde Jorge da Silva e Sinop) pode indicar uma falta de articulação entre os dois grupos de servidores (docentes e TAEs).

Entre os TAEs, verificou-se uma quantidade de profissionais de áreas distintas: Assistente Social (3; 23,1%); Técnico em Assuntos Educacionais e Psicólogo (2 em cada perfil; 15,4%); Pedagogo, Assistente em Administração, Assistente de Aluno, Nutricionista e Tradutor e Intérprete de sinais (1 de cada; 7,7%). A diversidade de formações entre os TAEs está alinhada com as diretrizes do IFMT para a Permanência e Êxito, que prevê uma composição multidisciplinar na Política de Assistência Estudantil (IFMT, 2020; 2022). Isso é fundamental para fortalecer a execução das demandas da CAEs e da CPE local.

Do total de TAEs, 76,9% (10) atuam na CAEs, e 46,1% (6) participam da CPE local. Essa diferença indica distintas formas de organização, para mitigar a evasão escolar: a CAEs mais ampla, com ações assistenciais, e a CPE local mais específica e acadêmica. No entanto, 53,8% (7) não participam da CPE local, mesmo atuando diretamente em políticas de Permanência e Êxito.

Na sequência, ao serem questionados sobre as ações de Permanência e Êxito adotadas, os docentes revelaram atuação maior no aspecto motivacional e no monitoramento de risco de evasão, enquanto os TAEs têm atuado no acompanhamento social e de saúde. Desta forma, as respostas<sup>1</sup> foram organizadas na categoria de análise temática (1) ações utilizadas para mitigar a evasão escolar no EMI, que se subdividiu em quatro subcategorias: (1.1) Adaptações Pedagógicas; (1.2) Visitas técnicas, projetos e atividades esportivas; (1.3) Acompanhamento e acolhimento estudantil; e (1.4) Assistência estudantil - conforme disposto na Figura 1.

**Figura 1 – Categoria de análise temática sobre as ações utilizadas para mitigar a evasão escolar no EMI**



**Fonte:** elaborado pelos autores (2025).

<sup>1</sup> Os exemplos dos relatos estão seguindo a regra de enumeração de Bardin (2016) - identificados com a letra D para docentes e letra T para TAEs, seguidos de números (como, por exemplo, D1 e T1).

As adaptações pedagógicas (subcategoria 1.1) incluíram a adaptação de materiais, didáticas, formas de avaliação, e atividades experimentais para estudantes com menor desempenho (mencionado por D3, D4, D5, D10). Já as visitas técnicas, projetos e atividades desportivas (subcategoria 1.2) foram referidas como forma de motivação, com visitas a empresas, fomento de atividades desportivas e incentivo à participação em projetos de iniciação científica (citado por D1, D2, T3). Estas ações fortalecem a motivação e o sentimento de pertencimento, alinhadas com o PEIAPEE (IFMT, 2017) e agem como respostas aos fatores internos da instituição.

No caso do acompanhamento e acolhimento estudantil (subcategoria 1.3), foram destacadas ações de acolhimento de estudantes com crises de ansiedade, acompanhamento de estudantes em unidades de saúde e reuniões com familiares, além de orientação à família, turma e professores (descrito por D6, D7, T1, T2, T7, T8). Estas práticas abordam os aspectos sociais e emocionais, reforçando que a evasão escolar está ligada a questões de saúde, familiares e sociais, que correspondem aos **fatores individuais** dos estudantes.

Por fim, a assistência estudantil (subcategoria 1.4) contribui por meio de auxílios e parcerias com prefeituras, incluindo a distribuição de merenda seca<sup>2</sup> e editais de auxílios emergenciais (abordado por T4, T6). Isto demonstra o compromisso institucional em mitigar a evasão e corrobora os achados de Rosinke (2019) e Oliveira (2021). Essas ações atuam diretamente sobre os **fatores externos** à instituição, que contribuem para a evasão escolar.

## 6 Considerações finais

A pesquisa realizada com 39 servidores (26 docentes e 13 TAEs) de três *campi* do IFMT, revelou que as ações para mitigar a evasão escolar são diversificadas e dependem do papel profissional de cada servidor.

Nesse sentido, os resultados indicaram que os docentes atuam principalmente na sensibilização dos alunos e no monitoramento das faltas. As principais ações desses atores são voltadas às adaptações pedagógicas (como adequação de avaliações) e às atividades de motivacionais visando permanência do estudante na instituição - por meio da promoção de

---

<sup>2</sup> “Merenda Seca” é a nomenclatura definida Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidade (DSAE) para atribuir aos alimentos que não necessitam de refrigeração para armazenamento e são adquiridos no âmbito do PNAE para distribuição aos alunos do Ensino Médio Integrado (IFMT, 2023).

visitas técnicas e projetos (de ensino, pesquisa e extensão), que contribuem com o sentimento de pertencimento estudantil.

Já os TAEs concentram-se em ações de saúde, acompanhamento social e assistência estudantil. As principais práticas identificadas incluem acolhimento dos estudantes, como, por exemplo, nos casos de crise de ansiedade. Abrangem, também, o contato familiar, a gestão de auxílios financeiros e as parcerias para apoiar os alunos em vulnerabilidade socioeconômica.

Diante dos relatos dos servidores, pode-se concluir que as práticas estão alinhadas com as diretrizes institucionais de Permanência e Êxito, como as do PEIAPEE e da Política de Assistência Estudantil. Ademais, nota-se que a composição das equipes de TAEs na CAEs e nas CPEs locais é marcada pela diversidade de cargos e por uma estrutura organizacional consolidada. Por outro lado, percebe-se que há baixa adesão dos docentes nas comissões locais para mitigar a evasão escolar, o que evidencia a necessidade de uma maior integração das ações acadêmicas e assistenciais.

Posto isto, recomenda-se a criação de mecanismos institucionais para incentivar e viabilizar a participação docente na CPE local de cada *campus*. Sugere-se, também, a formalização de compartilhamento das ações adotadas pelos servidores, por meio de encontros anuais, entre *campi*, a fim de debater e potencializar as iniciativas que Permanência e o Êxito.

Como perspectiva de estudos futuros, propõe-se a realização de pesquisas que analisem as particularidades locais, principalmente em relação aos aspectos socioeconômicos, culturais e estruturais que possam impactar nas taxas de evasão escolar e boas práticas de Permanência e Êxito.

## Referências

- ALMEIDA, E. C. F. de; MIRANDA, P. R. de; MACHADO, A. F. da V. Rolê no IF: um aplicativo em favor da inclusão e contra a evasão no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/794>. Acesso em: 16 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 03 set. 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm). Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Norteador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa nº 138/2015/DDR/SETEC/MEC, de 10 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/documentos-gerais/2015/1234-nota-informativa-n-138-2015-dpe-ddr-setec-mec/file>. Acesso em 07 set. 2025.
- BRASIL. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: IFB, 2012.
- COSTA, J. B. da.; BORGES, A. P. F. Evasão escolar no curso de Eletrotécnica do Ensino Médio Integrado do IF Sertão Pernambucano. **Revista Semiárido De Visu**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 366–379, 2019. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/85>. Acesso em: 16 set. 2025.
- COTRIM-GUIMARÃES, I. M. A. Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 193–195, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40205>. Acesso em: 16 set. 2025.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772–789, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

DORIGUETTO, G. N. S.; BARBOSA, L. da F. A assistência estudantil no ensino médio integrado: uma análise sobre a evasão no curso técnico em agropecuária do IF Sudeste MG - campus Rio Pomba. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e125/1–17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68714>. Acesso em: 16 set. 2025.

IFMT. **Merenda Seca**: uma alimentação para os discentes do IFMT. 2023. Disponível em: <https://ifmt.edu.br/conteudo/noticia/merenda-seca-uma-alimentacao-para-os-discentes-do-ifmt/>. Acesso em: 13 out. 2025.

IFMT. **Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso (PEIAPEE – IFMT)**. Cuiabá, 2017.

IFMT. **Resolução 89, de 16 de setembro de 2022**. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. 2022. Disponível em: [https://dsaestudantil.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/ed/71/ed71661f-19be-4454-877e-13358fc14e67/resolucao\\_892022\\_consup.pdf](https://dsaestudantil.ifmt.edu.br/media/filer_public/ed/71/ed71661f-19be-4454-877e-13358fc14e67/resolucao_892022_consup.pdf). Acesso em: 16 set. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 29 set. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 06 set. 2025.

OLIVEIRA, P. F. **Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio do IFMT – Campus São Vicente**: uma proposta de guia como instrumento de apoio aos trabalhos de permanência e êxito. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

PNP. **Indicadores de Gestão**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkbkYiIiwiaWYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 03 set. 2025.

ROSINKE, J. G. **A relação entre os aspectos sociais e o processo de aprendizagem no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus São Vicente**: análise da contribuição institucional. 2019. 63f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2019.



## ENCONTROS E DESENCONTROS COM A DOCÊNCIA

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Denise dos Santos Bezerra Medeiro

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

Rosane Duarte Rosa Seluchinesk

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: rosane.rosa@unemat.br

Renata Avila Miranda Alves

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

### Resumo

A docência é marcada pela relação saúde, educação e trabalho e vai muito além do que se pode imaginar. Desse modo, é de suma importância compreender a história do professor e como ele lida com as relações entre educação, saúde e trabalho no seu dia-a-dia, considerando os estudos na psicodinâmica do trabalho por Dejours, que aborda o desenvolvimento desses processos como resultado da dinâmica organizacional. A pesquisa será qualitativa seguindo uma perspectiva etnográfica com o recurso da metáfora das estações do ano baseada no filme *Primavera, Verão, Outono, Inverno... e Primavera* em paralelo com as emoções básicas.

Palavras-chave: Educação. Professor. Trabalho.

### 1 Introdução

O ser humano é um ser que se desenvolve e se transforma, continuamente na medida em que o tempo passa, e desse modo tornar-se ou formar-se em uma determinada profissão ocorre com o mesmo processo de mudança e crescimento. E ao falar da profissão do professor é exatamente esse processo de desenvolvimento e construção que acontece no seu saber-fazer, pois não basta ter um diploma, envolve dúvidas e escolhas, despreparos e qualificações, perdas e conquistas, separações e vínculos, resistências e aceitações, sofrimentos e prazeres.

No processo de ensino aprendizagem o quadro observado com transformações, não é apenas com o professor, o sujeito que intermedia o ensino, mas também com o aluno, que se modifica ao aprender, compreender e viver nesse movimento como ator fundamental para que o processo de ensino exista na sociedade.

É sabido através do contexto histórico que a educação obteve diversos ganhos a cada época com o desenvolvimento da sociedade, o aperfeiçoamento tecnológico, o oferecimento de inúmeras formas de acesso a formação acadêmica, e ainda a globalização tendo a economia como metodologia principal para a definição das políticas educacionais (Coraggio, 2000). Porém, considerando este último aspecto o promotor de mudança no processo de trabalho e gestão em educação (Durham e Sampaio, 2000), é notável seus efeitos nas condições de

trabalho, no *status* social do professor e no valor que a sociedade destina à própria educação (Araújo, 2005).

Por fim, compreender a história, a experiência, é reconhecer que estamos em movimento e que esse movimento não deve ser uma desculpa para manutenção de precarização, sobrecarga, adoecimento, repressão, desigualdade, produtivismo, e condicionamentos dos professores em sala de aula em nome de resultados estatísticos apenas. Falar é necessário, ouvir e escutar também, para que haja conhecimento da relação saúde, educação e trabalho como um processo formador de sujeitos que se abre a promover histórias de transformação dos alunos que tem contato, mas também de suas próprias vidas, de suas identidades.

## 2 Objetivos

Compreender os sentidos e significados atribuídos por professores cacerenses aos diferentes ciclos em suas trajetórias de vida, através das estações do ano, considerando a percepção das emoções a partir dos relatos autobiográficos em uma perspectiva etnográfica.

### 2.1 Objetivos específicos

- Descrever o lugar do professor ao longo do tempo por meio do desenvolvimento histórico da educação e do trabalho;
- Analisar os discursos docentes considerando sentidos, significados e emoções que revelam formas de ressignificação da prática educativa;
- Contribuir para a valorização docente através da memória de trajetórias marcadas pela ressignificação além dos impactos emocionais e profissionais ao longo de suas carreiras.

## 3 Metodologia

Com o intuito de atingir uma resposta ao problema levantado, a pesquisa será de natureza qualitativa, baseada na abordagem etnográfica. Dessa forma, sobre a pesquisa qualitativa, Gil (1999) esclarece que a dialética na pesquisa qualitativa fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. (Gil, 1999, p. 32).

Será baseada em etnografia, pois de acordo com Erickson (1988):

Tentaremos combinar uma análise detalhada de comportamentos, seus significados no dia-a-dia de interação social. Analisaremos também o contexto social maior em que

este comportamento está inserido. A análise da interação face a face é uma das formas de procedimento que podemos escolher para realizar esta tarefa. Queremos ser específicos sem sermos abstratos, sermos empíricos sem sermos positivistas, sermos rigorosos, sem sermos obsessivos (Erikson, 1988).

Para organização e estímulo das memórias será utilizada a metáfora das estações do ano baseada na metáfora do filme Primavera, Verão, Outono, Inverno... e Primavera (Kim Ki-duk, 2003), onde cada estação representará um ciclo de vida profissional marcado por conflitos, aprendizagens, transformações e recomeços. Em conjunto será observado como as emoções emergem e transformam no decorrer desses ciclos com foco na percepção dos professores sobre as emoções básicas (alegria, raiva, tristeza e medo) construindo um paralelo entre os conceitos propostos, estações e emoções e as realidades vivenciadas.

Serão selecionados quatro participantes de acordo com esses critérios: nascidos na cidade de Cáceres, Mato Grosso, atuação na rede pública municipal ou estadual de ensino, diferentes tempos e percursos na carreira, de modo a representar cada uma das estações metafórica. Logo a seguinte formatação: Primavera: professor(a) em início de carreira, até 5 anos de atuação; Verão: professor(a) em fase de consolidação profissional, entre 6 e 15 anos de atuação; Outono: professor(a) com mais de 15 anos de atuação, em fase de reflexões críticas ou mudanças de perspectiva; Inverno/Nova Primavera: professor(a) que esteja próximo da aposentadoria ou aposentado(a).

A coleta de dados será realizada de forma individual, mediante autorização formal em concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como instrumento será utilizada a entrevista semiestruturada e será gravada em áudio (com autorização dos participantes) e posteriormente transcrita na íntegra para análise das narrativas.

#### 4 Fundamentação Teórica

No período em que ocorreu a instalação da República no Brasil surgiu, concomitantemente, as primeiras ideias de um plano que tratasse da educação abrangendo todo o território nacional. E assim, enquanto o quadro social, político e econômico do início deste século se desenvolvia, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País.

Para entender o papel do professor nesse desenvolvimento Romanelli (1986) coloca que no período da Primeira República no Brasil a cultura europeia dominava a educação sendo ela destinada a classe mais favorecida, a minoria da sociedade, onde a diferença das classes era fortalecida e não existia nenhum ensino a outra parte da população. Com isso a ocupação do professor era um lugar de reconhecimento diante desta sociedade, o centro desse processo,

responsável por todo o processo do trabalho, planejamento, metodologia e avaliação, já que a escola não era organizada em funções variadas, isto é, a Educação tinha a posição da elite.

Conforme Rocha e Gomes “Na 2ª República podemos evidenciar o início do processo de desvalorização do magistério e a deteriorização das condições de trabalho pelo crescimento quantitativo da rede de ensino sem recursos suficientes para o planejamento adequado” (Rocha e Gomes, 2001, p. 256). Enfrentando esse processo de desvalorização a profissão perde o status da classe social e econômica, os professores se encontram participantes das lutas políticas e sindicais em conjunto com as outras classes trabalhistas.

Assim o processo de desenvolvimento da educação recebe a mesma organização do trabalho, onde o professor e o aluno passam a desempenhar atividades pedagógicas que não estão de acordo com a realidade local, apenas executam o que lhes é imposto, e assim, na visão de Rocha e Gomes (2001) essa ideia se confirma:

As práticas são normatizantes e o trabalho do professor e do aluno exige pouco pensamento, sendo que o que ganha consistência é a rotina enquanto execução mecânica da tarefa. Nessa linha de montagem, o importante é a competência da equipe que planeja, enquanto o professor perde a dimensão do sentido do seu trabalho. (Rocha e Gomes, 2001, p.260).

Considerando que a preparação básica de ensino não é suficiente para competir com as habilidades e competências dos seus colegas de trabalho, tal como acontece nas grandes empresas, onde o principal foco estimulado é a competição e conseqüentemente o aumento de produção, e como resultado desse processo a inserção da formação continuada na carga horária docente. Nesse sentido as autoras Silva e Santos (2011) colocam que:

Esta suposta autonomia das escolas possibilita, ainda, a entrada de outras responsabilidades no âmbito escolar, resultante da intensificação da vida e do trabalho na sociedade, que imputa aos sujeitos um ritmo de vida cada vez mais acelerado, dificultando às famílias o cumprimento de obrigações e tarefas que hoje estão sendo delegadas às escolas. (Silva & Santos, 2011, p. 1429- 1460)

Então evidencia-se nesse momento o surgimento das Ciências Humanas, Psicologia e Sociologia, que ao modo de ver de Silva e Santos (2011):

Estas ciências aparecem como dispositivos normatizadores de controle externo, ou seja, elas aparecem no instante em que a sociedade necessitava enquadrar as pessoas dentro de parâmetros de normalidade, onde todos que destoavam desta eram sujeitos a algum tipo de intervenção ou análise. (Silva e Santos, 2011, p. 1429-1460)

Nesse sentido as autoras, Silva e Santos (2011), propõem então uma visão da educação atual:

A educação, concebida a partir desta época, propõe um modelo ideal de ensino-aprendizagem dentro do qual, professores e alunos devem exercer suas funções para que a transmissão de conhecimentos seja plena e adequada às exigências sociais. Um grande número de crianças não consegue adaptar-se a esse modelo de ensino e, entre estas, aquelas que não evadem da escola são vistas como portadoras de algum “problema” de aprendizagem ou de conduta. A rotulação destas crianças leva a um processo diagnóstico com neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, entre outros, que buscam descobrir as causas dos problemas dos pequenos sujeitos, produzindo certa discriminação e exclusão destes na escola e na família. (Silva e Santos, 2011, p. 1429- 1460)

Assim, chegamos a educação e docência que encontramos hoje, um desejo insaciável de buscar o novo, pois o tradicional já não satisfaz, e amanhã vai haver algo melhor que é preciso e deve se alcançar. E conclui-se que somos capazes de alcançar o que queremos, porque somos capazes de superar as adversidades, além de ser um sujeito flexível as novidades diárias. Desse modo, pontuamos aqui a ideia de flexível por Lima e Oliveira (2004):

Flexível não quer dizer apenas (o que já é muito) “ser pau-para-toda-obra”, mas principalmente, descartar tudo o que, numa velocidade estonteante, se torna obsoleto. É o homem flexível, o que quer dizer intermitente e velozmente passando de uma sobrecodificação à outra: a todo momento desterritorializando e reterritorializando na lógica capitalista. (Lima e Oliveira, 2004, p.180)

O desenvolvimento histórico da educação possibilita a compreensão do caminho que o professor tem percorrido e o lugar que vem ocupando através dos séculos, chegando a conclusão de que sua contribuição intelectual foi perdendo o valor dando espaço a um trabalho de produção intelectual como produto com significado limitado a resultados estatísticos. Vistos na rotina que o professor leva onde deve planejar, preparar e ministrar aulas, no sentido do ensino e programar e executar atividades de pesquisa, extensão e administrativas.

Levando em conta a história da educação, percebe-se o professor trabalhador nesse campo, quando ao atuar se modifica, se movimenta, e conseqüentemente transforma sua história, sua vida, sua identidade, sua saúde, suas ideias e pensamentos de modo que esteja tão ligado a esse movimento que não perceba que as transformações que ocorrem podem gerar resultados além do crescimento intelectual e boas lembranças, como o desenvolvimento de adoecimento.

Dejours citado por Rocha e Cardoso (2009) “afirma que ao se dar a normalidade como objeto, a Psicodinâmica do Trabalho abre perspectivas mais amplas que (...) não dizem respeito apenas ao sofrimento, mas também ao prazer no trabalho; não apenas ao homem, mas ao trabalho; não apenas à organização do trabalho, mas às situações de trabalho no detalhe rigoroso de sua dinâmica interna” (Lima, 1998, p.14; Rocha e Cardoso, 2009).

Dejours (2011) aponta, também, que trabalhar é o mesmo que buscar reconhecimento. É uma atividade humana que tem um significado além das normas de uma empresa, ou seja, do controle institucional e ainda informa que o sentido do trabalho é construído a partir da valorização que o sujeito enquanto colaborador recebe dentro da empresa, sua identidade social, e esta expectativa de sucesso e gratidão, quando não acontecem, podem afetar a saúde mental, pois uma vez estagnada essa dinâmica, pode trazer consequências negativas ao desfecho de suas trajetórias. Segundo Merlo (2004), Rocha e Cardoso (2009) quanto os conceitos psicodinâmicos:

Afirma que o interesse da Psicodinâmica do Trabalho não é eliminar o sofrimento e sim impedir que ele seja transformado em adoecimento. (...) O sofrimento psíquico nem sempre é um fator prejudicial à saúde física e mental do trabalhador. Ao contrário, pode sim representar um meio para o sujeito (...), atribuir novo significado ao trabalho à medida que, quando levado a resolução de problemas dentro da organização o sujeito tem a chance de alcançar um reconhecimento social de seu trabalho, com isso adquire capacidade de dominar suas angústias e conseqüentemente controlar seu sofrimento salvando seu equilíbrio mental. (Merlo, 2004, p.132; Rocha e Cardoso, 2009, p. 20)

Para que o indivíduo se desenvolva é válido que ele consiga administrar seus próprios desafios enfrentando cada um deles na trajetória de vida. Para o professor o seu trabalho começa em conjunto com sua formação carregando sentidos e significados que constroem a identidade dele, e é por meio desse trabalho que ele supre suas necessidades básicas. Quanto a isso a eficácia e produtividade somente será possível se em conjunto com essa atividade o sujeito apresentar saúde mental para desenvolver uma caminhada que gere satisfação, não somente diante de uma única situação, mas na realidade de todos os contextos ao qual o professor vivência.

Dejours (1992) destaca a importância de, por meio da Psicodinâmica, conceder palavra ao trabalhador, pois isso irá transformar os desafios e sofrimentos que o aflige, já que "é graças ao espaço da palavra que surgem conhecimentos sobre o trabalho real, que até então estavam parcialmente ocultos pelo sofrimento e as defesas contra este sofrimento" (Dejours, 1992, p.169).

Por esse sentido se faz necessário citar Mendes (2007), onde ela informa que para analisar o sujeito do trabalho, a Psicodinâmica do Trabalho (PDT) privilegia um método científico particular cujo princípio é a escuta e interpretação da fala, para posterior explicação dos conteúdos numa tentativa de assimilar as relações de vivências no trabalho:

A fala permite resgatar a capacidade de pensar sobre o trabalho, é um modo de desalienação, bem como uma possibilidade de apropriação e dominação do trabalho pelos trabalhadores, sendo um aspecto fundamental para dar início à construção do

coletivo com base na cooperação e nas mudanças na organização do trabalho (Mendes, 2007, p. 32).

Ainda segundo a autora, ser saudável não implica em ausência de sofrimento e dificuldades, mas transformação e mudança desses aspectos. Isto ocorre por meio da tomada de consciência das causas e conflitos, o que só é possível através da fala e da escuta dos trabalhadores em uma reflexão sobre o seu próprio fazer. Dessa maneira, o trabalhador poderá recuperar sua capacidade de pensar o trabalho, em uma desalienação, e transformar o sofrimento em algo criativo que sirva para “um aumento da resistência do sujeito ao risco de desestabilização psíquica” (Mendes, 2007, p. 35).

Segundo Dejours (1992), a pesquisa é o momento de escuta do trabalhador que, através da fala, poderá reconhecer o seu trabalho e seus significados. E assim se pode obter acesso as motivações que influenciam fortemente na decisão do professor de se manter em seu trabalho, ainda que causador de problemáticas, e ainda desempenhar seu trabalho dentro das condições que está inserido.

Entendido isto, falar da carreira profissional do professor é também falar da sua vida pessoal, da sua vivência como aluno, não tem como separar essas memórias de quem se tornou professor, e aqui cito Tardif (2014) que corrobora essa ideia:

Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (Tardif, 2014, p. 287)

Assim se instaura a concepção de fases da vida onde a autora pontua que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68)

Nesse contexto, a ideia de usar como metáfora das estações do ano, inspirada no filme Primavera, Verão, Outono, Inverno... e Primavera (Kim Ki-duk, 2003), oferece uma chave interpretativa para compreender as diferentes fases da trajetória docente, articulando dimensões profissionais e subjetivas. Em conjunto com essa metáfora considerar as emoções se faz fundamental para que haja compreensão da prática pedagógica como um todo.

Tardif (2014) diz que a “característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva [...]. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional.” Assim, se faz de suma importância trazer os conceitos e os significados das emoções no cotidiano dos professores e como eles percebem cada uma delas em seu entorno. A autora ainda diz que o trabalho do professor “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar

nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. (Tardif, 2014, p. 130).

Destarte, levando em conta todos os aspectos trazidos até aqui, trabalho, educação, história, fases, todos são em conjunto a trajetória do ser professor, pois Tardif (2014) diz:

Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (Tardif, 2014, p.70)

Por esse motivo se faz tão necessário dar voz e fala aos professores de modo que ao ouvir sobre suas trajetórias, outros se reconheçam e se refaçam, com o desejo de construir seu caminho, sua carreira, que vejam em suas vidas as estações e percebam cada uma delas em suas particularidades na cidade, estado, país em que estiverem, pois ali estarão transformando muitos outros.

## 5 Considerações finais

O processo de constituir-se professor é um movimento constante onde a trajetória é marcada por verões de intensidade, invernos de desafios, outonos de reflexão e primaveras de esperança, assim como as estações do ano que mudam, transformam e renovam a paisagem envolta.

Ao fazer esse percurso durante a realização da pesquisa para compreender o professor considerando os aspectos do trabalho, saúde e educação, é possibilitar ao professor o reconhecimento que em meio as fases de intensos desafios e reflexões e também pelas dores silenciosas que o cotidiano escolar impõe, existe esperança para promover mudança e transformação para cada estudante que passa por sua experiência.

A metáfora das estações nos convida a olhar para a vida assim como para o professor como uma arte, pois assim como em cada estação que produz na natureza uma paisagem que nos conecta o professor floresce mesmo em meio às tempestades, se renova a cada ciclo enquanto transforma a vida de outros.

Reconhecer e valorizar essa caminhada é reconhecer a importância da escuta, da sensibilidade e do cuidado com quem ocupa o lugar dessa profissão, que dedica sua existência a educar lembrando que precisa desse mesmo cuidado para continuar nessa jornada.

## Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Trabalho docente e valorização do magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 1137–1156, set./dez. 2005.

CORAGGIO, José Luis. **Políticas sociais e educação na América Latina: um balanço crítico**. In: GENTILI, Pablo (org.). Educação e globalização. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 277–280.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. **Trabalhar não é derogar**. Laboreal – Uma plataforma virtual sobre o trabalho real, v. 7, n. 1, p. 76–80, 2011.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior na América Latina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 7–30, mar. 2000.

ERICKSON, Frederick. **Ethnographic description**. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATHIER, K. (eds). An international handbook of the science of language and society. v. 2. New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1081–1095.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **A psicopatologia do trabalho**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 18, n. 2, p. 10–15, 1998.

LIMA, R.; OLIVEIRA, S. **Fracassos e sucessos ou sucessos e fracassos?** In: ABDALA, M.; BARROS, M. E. (orgs.). Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 173–197.

MENDES, Ana Magnólia. **Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho**. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 29–61.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicodinâmica do trabalho: saúde mental e trabalho – leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (org.). O papel da didática na formação do professor. Campinas: Papirus, 1997. p. 43–62.

ROCHA, Lúcia S.; CARDOSO, Rosângela C. **Psicodinâmica do trabalho: uma reflexão sobre o sofrimento laboral e os mecanismos de defesa do trabalhador.** Arcos: [s.n.], 2009. p. 20.

ROCHA, Maria Lúcia; GOMES, Lúcia G. W. **Saúde e trabalho: a educação em questão.** In: ATHAYDE, M.; BARROS, M. E.; BRITO, J.; NEVES, M. Y. (orgs.). *Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer.”* Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 251–278.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Luciana A.; SANTOS, Nádia I. S. **Subjetividade e trabalho na educação.** Revista *Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 11, n. 4, p. 1429–1460, dez. 2011.

SOUZA, Valéria L. T.; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paulo César. **A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia.** *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 527–537, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 68–287.



## ORGANIZAÇÃO DE COOPERATIVAS SOLIDÁRIAS COMO PRÁXIS DE RESISTÊNCIA DOS CAMPONESES E CAMPONESAS

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Renilda Batista Prina LAMON

(Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU/UNEMAT). E-mail: renilda.lamon@unemat.br

Djeice Quele Linhares GONÇALVES

(Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU/UNEMAT). E-mail: djeice.quele@unemat.br

Laudemir Luiz ZART

(professor e orientador do PPGEdu/UNEMAT). E-mail: zart@unemat.br

### Resumo

O artigo discute as cooperativas solidárias como forma de resistência camponesa ao sistema capitalista, destacando sua contribuição para dignidade, autonomia econômica e permanência no campo. Fundamentado em Freire, Gramsci, Zart e Kosik, evidencia as cooperativas como espaços de educação popular, consciência crítica e mobilização social. A pesquisa qualitativa, com rodas de conversa e formações promovidas por Unitrabalho/UNEMAT e UNICAFES, mostra avanços na gestão coletiva, agroecologia e políticas públicas. Relatos de cooperados apontam conquistas econômicas e sociais, além de desafios organizativos. O cooperativismo solidário emerge como alternativa sustentável, promotora de justiça social, pertencimento e transformação comunitária.

Palavras-chave: Cooperativismo solidário. Educação do campo. Resistência.

### 1 Introdução

O presente artigo discute a organização em cooperativismo solidário, com o objetivo de analisar essa forma de organização como práxis de resistência de mulheres e homens do campo frente ao sistema capitalista de produção. A pesquisa busca compreender como o cooperativismo contribui para a permanência das comunidades camponesas, fortalecendo alternativas econômicas que asseguram dignidade, autonomia e identidade cultural aos agricultores e agricultoras.

Zart (2013, p. 32) afirma que:

Parto da compreensão de que o cooperativismo é um movimento sócio-histórico que se afirma como teoria econômica e social. Este movimento, hoje mundializado, atribui às cooperativas um papel instituinte para o desenvolvimento socioeconômico, e por conseguinte da organização do trabalho, da produção e do consumo. Tem ainda um forte alicerce na promoção de processos de formação para a geração das práticas sociais da cooperação, e mais profundamente, da cultura da solidariedade (Zart, 2013, p. 32).

Nesse sentido, a organização em cooperativas se revela fundamental em um cenário em que o capitalismo precariza o trabalho, desvaloriza a produção agrícola e ameaça a permanência das famílias camponesas no campo. Como destaca Zart (2023, p. 165), “O capitalismo tem um ‘espírito’, ou seja: um tipo de subjetividade que se expressa no plano das ideias e dos valores e se materializa nos hábitos e no comportamento que são pautados no individualismo”. Essa lógica competitiva fragiliza a coletividade e compromete a sustentabilidade, exigindo formas de resistência que garantam não apenas a sobrevivência econômica, mas também a continuidade cultural e territorial.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, pautada no materialismo histórico-dialético a partir da abordagem de Karl Marx (1979), articulando rodas de diálogos e análises na Associação Regional dos Produtores Agroecológicos (ARPA), localizada no Assentamento Roseli Nunes, em Mirassol do Oeste, além do acompanhamento de formações promovidas pelo Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do mundo do Trabalho da Universidade do Estado de Mato Grosso (NÚCLEO UNITRABALHO) em parceria com a União Nacional das Cooperativas de Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES-MT). Também foi realizada revisão bibliográfica sobre cooperativismo e economia solidária. Esse conjunto de procedimentos permitiu compreender as dinâmicas de formação, os desafios enfrentados e os impactos gerados pelas cooperativas nas comunidades.

Os resultados evidenciam que as cooperativas solidárias oferecem melhores condições de acesso a mercados, garantem preços mais justos, possibilitam práticas agroecológicas e fortalecem a auto-organização dos agricultores. Além disso, promovem preservação de saberes locais, mobilização política e acesso a políticas públicas. Trata-se, portanto, de uma alternativa concreta de resistência ao capitalismo, fundamentada na solidariedade, na democracia interna e na busca pelo bem-viver coletivo.

## 2 O cooperativismo solidário e seus impactos

Ao longo das últimas décadas, a subsistência e a permanência dos povos camponeses foram desafiadas por um modelo produtivo que privilegia grandes propriedades, monoculturas e exploração intensiva da natureza. Frente a isso, o cooperativismo solidário surge como contraponto, fundamentado na justiça social, no trabalho coletivo e na sustentabilidade ambiental.

A Unicafes, organização de âmbito nacional, desempenha papel central nesse processo. Sua criação buscou articular cooperativas ligadas à agricultura familiar, povos tradicionais e

assentamentos da reforma agrária, promovendo inclusão social, distribuição de renda e conservação da biodiversidade (UNICAFES, 2018). Por meio de programas de formação, como o Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL), a entidade investe na capacitação de lideranças, na qualificação da gestão democrática e no fortalecimento da governança das cooperativas.

A fala de Nilfo Wandscheer, pioneiro da Unicafes, sintetiza o compromisso coletivo e intergeracional: “[...] buscamos trazer os mais jovens para somar e levar adiante o cooperativismo solidário, que não é fácil, mas traz muitas alegrias, sonhos, frustrações e conquistas” (Núcleo Unitrabalho, 2024, p. 8).

Da mesma forma, Fabiana Barros, atual presidente da Unicafes, reforça que: “[...] permanecer sozinho é pior, e a Unicafes-MT vem abraçar e trazer propostas de como organizar e isso através da nossa formação [...] mostra que está valendo a pena e que a formação é essencial para as nossas lutas diárias” (Núcleo Unitrabalho, 2024, p. 8).

Esses depoimentos revelam como a formação cooperativa fortalece a autonomia e reforça a identidade comunitária. Luciana, assessora das cooperativas, destaca que a gestão do conhecimento é fundamental para organizar informações, preservar a memória coletiva e incentivar a colaboração (Núcleo Unitrabalho, 2024, p. 9).

O processo formativo foi também enriquecido com a contribuição do professor Laudemir Luiz Zart, quando trouxe uma reflexão sobre a governança em cooperativas de economia solidária e agricultores/as familiares e a diversidade organizacional. Chamou a atenção dos presentes, no sentido de refletir sobre o protagonismo das cooperativas e associações nos trabalhos de rede no estado e a importância de reunir em grupos para dialogar sobre como está a governança em cooperativas solidárias seguindo o resgate da memória teórica e metodológica sempre buscando dar respostas coletivas às seguintes perguntas: o que compreendem? como estão na organização? o que querem nessa organização?

Zart em seu momento de fala afirma que:

Compreender aspectos fundantes das cooperativas solidárias; - o que é a governança cooperativa [...] a fim de direcionar a preparação e a coordenação de políticas e de planos, alinhando as funções organizacionais às necessidades das partes interessadas (Núcleo Unitrabalho, 2024, p. 11).

A Unicafes, ao longo dos anos tem avançado em seus territórios com as cooperativas solidárias ganhando adesão e inserção dos os povos indígenas. Dona Maria Auxiliadora Rupe, faz o seguinte relato: “sua vivência e os medos enquanto mulher indígena [...] e da importância

de estarmos em projetos e parcerias com a associação que vem contribuir com a permanência e demonstra os saberes indígenas (Núcleo Unitrabalho, 2023, p. 18).

Dentro dos processos de formações da Unicafes, junto às cooperativas e associações, fica evidenciado o quanto as comunidades, que tem se organizadas em cooperativas solidárias tem conseguido prosperar e manter os camponeses e camponesas nos seus territórios, com uma melhor qualidade de vida do que os que tentam sobreviver ao capitalismo e ao atual modo de produção de forma individualiza. Além de que, muitos dos programas sociais do governo federal, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por exemplo, destinado as pessoas através das cooperativas e associações.

Dentro dessa mesma perspectiva, realizamos também uma inserção de observação e análise à Associação Regional dos Produtores Agroecológicos (ARPA), com sede no Assentamento Roseli Nunes no Município de Mirassol do Oeste-MT. Dialogamos com Shirley, presidente da associação e Senhor Nério Gomes, pioneiro do assentamento. Relataram a forma de organização local e a diferença no sistema de produção e comercialização das famílias do assentamento que são organizadas em associação e as que trabalham de forma individualizada. Senhor Nério destaca que trabalhar de forma individualizada é complicado e acaba tendo que trabalhar para terceiros, o que fortalece a importância do trabalho cooperado de forma solidária.

Shirley destacou que a associação sempre busca trabalhar formações com os associados, o que segundo ela, fortalece a forma de organização e ensina os associados a produzir defensivos orgânicos, fortalecendo a produção e abrindo caminhos de comercialização como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), além dos quintais produtivos que tem enriquecido a alimentação local e expandido produção de frutas para extração de poupas para comercialização.

A partir da análise das falas e observando as cooperativas solidárias, nota-se a grandeza e o quanto o serviço cooperado tem impactado de forma positiva na vida dos camponeses e camponesas, brotando nessa organização de trabalho a esperança e o sonho de um campo onde as pessoas não sejam obrigadas a deixar seus espaços de vida, produção e cultura, para engrossar a camada dos desempregados e as periferias urbanas. Essas vivências revelam que o cooperativismo solidário representa um caminho viável para fortalecer a permanência dos povos no campo, ampliando oportunidades e garantindo condições de vida mais justas.

### 3 Contribuições teóricas

As práticas cooperativistas podem ser compreendidas a partir de referenciais críticos que ajudam a evidenciar seu caráter de resistência. Paulo Freire (1987) defende a educação problematizadora como processo histórico e transformador: “A educação problematizadora [...] é futuridade revolucionária. [...] O olhar para trás não deve ser nostálgico, mas forma de melhor conhecer o presente para construir o futuro.” (FREIRE, 1987, p. 42).

Nesse sentido, o cooperativismo pode ser interpretado como espaço de educação popular, em que agricultores constroem consciência crítica, compartilham saberes e se tornam protagonistas de sua própria história. Essa dimensão educativa fortalece a autonomia e rompe com a passividade imposta pelo capitalismo.

A teoria da hegemonia de Gramsci (1978) também contribui para a análise. O autor enfatiza que a sociedade deve ser compreendida em suas dimensões econômica, política e cultural, sem reducionismos: “[...] as ideias e as condições materiais se encontram sempre juntas, se influenciando mutuamente e não sendo reduzíveis uma à outra” (GRAMSCI, 1978, p. 34). As cooperativas, ao valorizarem práticas culturais locais, atuam como espaços de contra-hegemonia, resistindo à homogeneização imposta pelo agronegócio e reafirmando a identidade camponesa.

Zart (2013, p. 32) lembra que “o cooperativismo é orientado pelos valores da ajuda mútua, da responsabilidade própria, da democracia, da igualdade, da equidade, da solidariedade”. Tal perspectiva associa economia solidária ao desenvolvimento sustentável, em contraposição ao lucro imediato.

Kosik (2010, p. 218) aprofunda a reflexão ao destacar que “a práxis é algo incomensuravelmente importante e que a unidade de teoria e práxis tem o valor de postulado supremo”. O cooperativismo solidário, nesse sentido, é espaço onde teoria e prática se encontram: organiza a produção e, ao mesmo tempo, promove experimentações de novas formas de sociabilidade.

Essas contribuições teóricas reforçam que o cooperativismo solidário não é apenas resposta econômica às crises, mas também prática cultural, educativa e política de transformação social, onde as cooperativas solidárias representam espaço de experimentação e inovação, onde os camponeses e camponesas podem testar novas formas de organização e produção. A prática cooperativista, por sua vez, gera novas experiências que alimentam a teoria, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas sociais e econômicas no campo. Essa relação entre prática e teoria se traduz em um aprendizado contínuo. À medida que os agricultores e agricultoras vivenciam os desafios e sucessos de sua organização, eles vão desenvolvendo novas estratégias que podem ser compartilhadas e replicadas em outras

comunidades. Assim, as cooperativas solidárias não apenas ajudam a garantir a subsistência, mas também se tornam espaços de desenvolvimento e de transformação social.

Para tanto, as cooperativas solidárias atuam como plataformas para mobilização social, permitindo que as vozes dos camponeses e camponesas sejam ouvidas em esferas políticas. Elas oferecem uma estrutura organizada para reivindicar direitos, como acesso à terra, formação, crédito e políticas públicas favoráveis. Essa mobilização é essencial em um contexto onde as comunidades do campo muitas vezes são marginalizadas.

As cooperativas solidárias têm o potencial de transformar a relação entre os camponeses e o Estado, criando um ambiente mais justo e equitativo. Ao se unirem, os agricultores e as agricultoras se tornam mais visíveis e poderosos, capazes de pressionar por mudanças que beneficiem não apenas a si mesmos, mas toda a comunidade.

#### 4 Educação do campo e cooperativismo

Alinhado às teorias e práticas sobre a alternativa do cooperativismo para o fortalecimento do campo, também se faz necessário a organização de camponeses e camponesas na luta pela educação do campo, no campo, que traga em sua matriz curricular os anseios desses povos. Com Freire (1981) analisamos e refletimos sobre a educação do campo, onde a população campesina possa ser protagonista na elaboração do seu currículo, que promova a ruptura da educação tradicional e conteudista, se afirmando numa educação pautada na interdisciplinaridade, aperfeiçoando as práticas educativas e garantindo a formação integral de crianças e jovens que irão compor essas cooperativas solidárias com mais propriedade de conhecimento, de identidade, de solidariedade e de sustentabilidade econômica e ecológica.

Zart, Bitencourt e Gitahy (2025) traz a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) evidenciando como a educação do campo é construída a partir da luta coletiva e da criação de espaços educativos vinculados à realidade camponesa. Esses espaços não se restringem às salas de aula, mas se estendem às práticas comunitárias, à organização política e ao trabalho cooperativo, configurando um processo formativo que integra teoria e prática. Ao valorizar o saber popular e promover o diálogo entre conhecimento científico e experiência de vida, o MST fortalece tanto a identidade camponesa quanto a capacidade de resistência frente às desigualdades sociais e ao modelo de desenvolvimento excludente.

A luta dos povos camponeses não se limita à produção. Ela envolve também a defesa da educação do campo, entendida como parte essencial da resistência. Machado, 2021, ressalta que: A organização do trabalho pedagógico não se dá aleatória e

ingenuamente, ela é sustentada por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores de normas e ações escolares, que orienta as práticas pedagógicas e as relações efetivas entre os sujeitos da escola. (Machado, 2021, p. 6)

Zart (2006, p. 14) destaca que “a educação do campo tem como proposição o desenvolvimento educacional que problematiza as condições e as situações do meio camponês”. Isso significa que a educação deve dialogar com a realidade do campo, valorizando seus saberes e práticas.

Segundo Lamon, Zart e Gonçalves (2025), a permanência no campo não depende apenas de fatores econômicos, mas da articulação em torno de políticas públicas que reconheçam identidades, histórias e demandas sociais. Nesse ponto, a relação entre cooperativismo e educação é decisiva: o primeiro promove autogestão e sustentabilidade; a segunda fortalece a consciência crítica e o protagonismo social. Juntos, constroem um projeto contra-hegemônico capaz de enfrentar tanto a precarização educacional quanto a lógica excludente do agronegócio.

## 5 Conclusão

A análise dos movimentos sociais evidencia que sua força está na organização coletiva como prática de resistência ao sistema capitalista. Essa articulação promove autogestão, sustentabilidade e, sobretudo, constitui espaços educacionais críticos, nos quais camponeses e camponesas compreendem sua realidade e constroem alternativas de transformação. Tais espaços representam instâncias de formação humana e política, onde o saber escolar se entrelaça com a luta social, fortalecendo a permanência no campo, em consonância com a pedagogia problematizadora e emancipadora de Paulo Freire.

As cooperativas solidárias, nesse contexto, assumem a práxis como unidade entre teoria e prática. A experiência concreta da produção e da gestão coletiva retroalimenta os processos educativos, articulando-os à vivência no campo. Esse movimento não é apenas pedagógico, mas também político, pois fortalece a autonomia camponesa e constitui contra-hegemonia frente à lógica homogeneizadora do capital. Assim, a constituição de cooperativas e de espaços formativos torna-se estratégia fundamental para assegurar tanto a subsistência material quanto a preservação cultural das comunidades.

Mais do que garantir sobrevivência, as cooperativas solidárias valorizam identidade, autogestão e mobilização política. Por meio da economia solidária, do diálogo entre prática e teoria e da valorização cultural, possibilitam a construção de um futuro mais justo e equilibrado. Esses espaços de aprendizado coletivo reforçam valores de solidariedade, consolidam a

agricultura familiar e fortalecem a sustentabilidade, ao mesmo tempo em que integram saberes tradicionais e novas tecnologias.

Do ponto de vista político e pedagógico, inspiradas em princípios freireanos, as cooperativas funcionam como espaços de educação popular, promovendo consciência crítica e coletiva. Essa prática viabiliza a construção de uma contra-hegemonia que questiona desigualdades e propõe soluções baseadas na cooperação e na justiça social. Para consolidar esse modelo, é necessária a articulação entre comunidades, universidades, governos e movimentos sociais, assegurando melhores condições de vida e permanência no campo.

Em síntese, à luz de Freire, Gramsci, Zart e Kosik, o cooperativismo solidário se apresenta como práxis transformadora. Vai além da sobrevivência econômica, representando a luta por dignidade, autonomia e preservação cultural. Constitui, assim, um projeto de resistência e transformação social, no qual a educação crítica e a organização coletiva se tornam pilares para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

GAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAMON, Renilda Batista Prina; ZART, Laudemir Luiz; GONÇALVES, Djeice Quele Linhares. **Formação nos espaços escolares: educação do campo e políticas públicas – a educação que temos e a educação que queremos**. Revista Educação, Cultura e Sociedade. vol.15, n.2, p.95-104, 33ª edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

MACHADO, ILMA FERREIRA. **Organização do Trabalho Pedagógico em Escola do Campo no Estado de Mato Grosso, nos Anos de 1980 e 1990**. EDUR. Educação em Revista. 2021; 37:e229231DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229231>.

MARX, Karl. **Sociologia**. Organização de Octavio Ianni; Tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. São Paulo: Ática, 1979.

UNICAFES NACIONAL. **Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL)**. Módulo II: Modelo de Gestão do cooperativismo solidário – Participação e controle social / MP Guimarães – ME: VITA CRED – VITA EDUC, Brasília, 2018.

UNITRABALHO. Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade do Mundo do Trabalho. **Relatório do II Encontro Regionalizado do Cooperativismo Solidário Gestão e Governança das Cooperativas e Associações do Sistema Unicafe – MT: Realidades e Prospecções.** Cáceres/MT, 19 e 20 de out. 2024.

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Lóriége Pessoa; GITAHY, Leda. **A Constituição de Espaços Educacionais Pelo Movimento Camponês: as experiências do MST.** Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 105–124, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3922>. Acesso em: 11 set. 2025.

ZART, Laudemir Luiz; SANTOS, Josivaldo Constantino dos (Org.). **Educação e Sócio-Economia Solidária. Interação Universidade - Movimentos Sociais.** Série Sociedade Solidária. Vol. 2, Cáceres: Unemat Editora, 2006.

ZART, Laudemir Luiz. **Caderno Pedagógico II: Socioeconomia solidária /** Laudemir Luiz Zart. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2013.

ZART, Laudemir Luiz, **Realidades Brasileiras: Teorias e Práticas Sociais Libertadoras /** Laudemir Luiz Zart (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.



## O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DE RAIZEIROS E RAIZEIRAS NO QUILOMBO DO CHUMBO (POCONÉ, MT)

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Karla Rodrigues MOTA

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

Edson CAETANO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: caetanoedson@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho investiga a transmissão intergeracional de saberes sobre ervas medicinais na Comunidade Quilombola do Chumbo (Poconé-MT), com foco na aprendizagem dos ofícios tradicionais de cuidado. Ancorado na Pesquisa Participante e no referencial marxista do campo Trabalho-Educação, o estudo revela que a formação ocorre de modo orgânico e integrado ao cotidiano, não pela via escolar, mas pelo trabalho. A aprendizagem se efetiva pela observação, prática e partilha, em um ciclo contínuo de saber-fazer. Conclui-se que o trabalho se constitui como princípio educativo, forjando uma pedagogia própria e resistente.

Palavras-chave: Trabalho. Educação não escolar. Saberes tradicionais.

### 1 Introdução

Este trabalho tem como tema central os saberes tradicionais sobre ervas medicinais. Trata-se da apresentação parcial dos resultados de uma tese de doutorado em andamento, iniciada no ano de 2022 e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O foco recai sobre os ofícios de raizeiros(as), benzedores(as) e fazedeiras de chás e xaropes, denominados de forma geral de ofícios tradicionais de cuidado, e investiga como tais saberes-fazeres são compartilhados entre gerações na Comunidade Quilombola do Chumbo, município de Poconé, Estado de Mato Grosso.

O estudo apresenta relevância no campo Trabalho-Educação, pois compreende que a produção de remédios caseiros bem como a realização de rezas e benzeções constituem-se de formas de trabalho, nos quais são produzidos não apenas valores de uso, mas, também, saberes, fazeres, situações de aprendizagem, os próprios oficiantes e, fundamentalmente, singulares situações de aprendizagem.

Tal constatação nos impõe que, antes de tecer nossas compreensões frente a esse campo de debate, é necessário apresentar qual o nosso entendimento sobre o termo educação.

Inicialmente, quando pensamos em educação a tendência é a de sermos remetidos ao ambiente escolar, pois este é o modelo hegemônico cientificamente aceito e, por esse mesmo motivo, trata-se de uma perspectiva que tende a salientar a razão em detrimento – quase sufocamento – das emoções, sentimentos e sentidos. Numa perspectiva oposta, em nossa pesquisa e reflexões, partimos do primado de que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 2007, p. 9).

A partir desse entendimento e em defesa das educações outras que ocorrem fora do ambiente escolar, o referido estudo busca responder a seguinte questão: *como ocorre a aprendizagem dos ofícios tradicionais de cuidado na Comunidade Quilombola do Chumbo?* Para tanto, ancora-se no Materialismo Histórico, em especial nas categorias: Culturas do Trabalho (Ramalho, 2007), Educação Não Escolar (Brandão, 2007), Cuidado (Boff, 1999) e Saberes Tradicionais (Cunha, 2007).

## 2 Metodologia da pesquisa

O percurso metodológico se assenta na Pesquisa Participante proposta por Brandão (1999), entendendo que a investigação acadêmica se constitui, além de um trabalho científico e político, como um movimento de educação popular. A partir desse primado, a pesquisa foi organizada em seis momentos, conforme sistematiza a Figura 1, registrados por meio de anotações em caderno de campo, fotografias, vídeos e gravações de áudios, mediante consentimento dos participantes.

Figura 1: Etapas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As etapas apresentadas demonstram um percurso que se inicia com a aproximação e inserção no campo (Etapas 1 e 2) e avança para a vivência e produção de dados em diálogo com a comunidade (Etapas 3 e 4). Posteriormente, o processo segue para a sistematização e análise teórica (Etapa 5), culminando no desenvolvimento de um Projeto de Extensão (Etapa 6), que retorna à comunidade os frutos da pesquisa de forma prática e engajada.

Toda essa trajetória foi orientada pela máxima de Brandão (1999) de que pesquisar é participar. A partir desse primado adentramos o território quilombola com objetivo primeiro de “ir conviver com o *outro* no seu mundo; aprender sua língua; viver sua vida; pensar através de sua lógica; sentir com ele” (1999, p. 11, grifo do autor). Nesse viés, a pesquisa de campo, portanto, ao contrário de um distanciamento, carece de um envolvimento entre quem pesquisa e a realidade investigada, por isso, em vez de uma relação sujeito-objeto, trata-se de uma relação sujeito-sujeito.

Assim, a Pesquisa Participante, alinhada ao método dialético, orientou a ação investigativa, com base em Brandão (1999), promovendo o engajamento direto com a comunidade quilombola do Chumbo, possibilitando que as categorias de análise emergissem da interação com os sujeitos da pesquisa. O processo de produção de dados envolveu rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e acompanhamento dos mestres e mestras no exercício de seus ofícios, garantindo um diálogo vivo e respeitoso com as subjetividades locais.

Nesse sentido, o respeito às normas éticas foi prioritário, com aprovação do estudo pelo Comitê de Ética e Pesquisa e consentimento informado, além do compromisso de não expor saberes sensíveis conforme a Lei nº 13.123/2015.

Essa proposta metodológica permitiu a organização dos dados coletados em categorias de análise fundamentais: Comunidade Tradicional, Cuidado, Educação Não Escolar, Saberes e Cultura do Trabalho. Finalmente, a pesquisa está se desdobrando em um projeto de extensão universitária (Protocolo SIEX: 010520251335101672), voltado para a construção coletiva de canteiros medicinais comunitários, reafirmando o compromisso ético-metodológico de pesquisar e transformar, em consonância com os princípios do Materialismo Histórico e da Pesquisa Participante.

### 3 Desenvolvimento

A pesquisa nos desvelou que a formação dos mestres e mestras dos saberes tradicionais de cuidado na Comunidade Quilombola do Chumbo se ancora em uma lógica educativa singular, que se distancia radicalmente do paradigma escolar. A partir da premissa marxiana do trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007), percebemos que essa pedagogia demonstra que saber e fazer são indissociáveis, e que raizeiros, raizeiras, benzedores, benzedoras, fazedoras de chá e fazedoras de melado são trabalhadores e trabalhadoras forjados na concretude do cotidiano.

Uma das primeiras percepções em campo foi a dificuldade dos mestres e mestras em explicar como aprenderam os ofícios que hoje exercem. Em nossos diálogos, quando questionados, afirmavam não saber como aprenderam, ou que não aprenderam com ninguém, mas que apenas fizeram um primeiro remédio em um momento de necessidade. Percebemos, entretanto, que não se trata de uma ausência de processo formativo, mas de uma aprendizagem tão orgânica e integrada ao cotidiano que eles não conseguiam separar os momentos de vida dos momentos educativos.

Nos ofícios tradicionais de cuidado existentes na Comunidade Quilombola do Chumbo, para aprender é necessário primeiramente participar e, ao participar de momentos de trabalho junto aos mais experientes, o(a) iniciado(a) aprende. Este processo educativo ocorre de maneira cíclica e contínua, combinando observação, prática, resposta criativa e socialização entre os pares. Este ciclo, que denominamos de "Pedagogia dos Ofícios Tradicionais de Cuidado", pode ser visualizado na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Pedagogia dos Ofícios Tradicionais de Cuidado.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Diante dessa dinâmica, buscamos sistematizar este movimento educativo que subsidia o compartilhamento dessa sabedoria em quatro grandes momentos, os quais foram separados em estágios por fins puramente didáticos, para facilitar a compreensão. Na realidade concreta, esses estágios se fundem e se complementam. A seguir, apresentamos cada uma das quatro fases centrais que compõem esta expressão singular da educação não escolar:

O ponto de partida para esse processo de aprendizagem é **acompanhar o mais experiente**. Essa etapa não se resume a uma observação passiva, mas a uma imersão intencional (tanto do aprendiz quanto do mestre que lhe serve de modelo), na qual os momentos de trabalho se tornam o ambiente educativo. A curiosidade e a escuta atenta do aprendiz transformam os momentos de trabalho em momentos de profunda aprendizagem, tal como observamos em um momento de retirada de cascas nas matas, onde uma mestra, fazendeira de xarope, foi executar a parcela de trabalho acompanhada de sua neta, uma aprendiz (Figura 3).

Figura 3: Mestre executando uma parcela de trabalho acompanhada de sua neta.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Durante a caminhada pelas matas e procura pelas árvores medicinais, percebemos diálogos entre a neta e a avó, onde a aprendiz questionava as plantas ao redor. Chegando a apontar uma erva medicinal, chamada localmente por Tapera, cuja espécie foi reconhecida pela mestra. Embora os diálogos sejam simples, corriqueiros e naturais, se constituíam, também, de diálogos educativos, nos quais a função e características das plantas com potencial medicinal eram compartilhados.

Mais do que uma simples tarefa, essa vivência se constitui como uma *experiência*, no sentido proposto por Larrosa Bondía (2002): algo que passa e transforma aquele ou aquela que vivencia. A permissão do(a) mestre(a) para a participação do novato na atividade sinaliza uma intencionalidade pedagógica. O aprendizado se dá por uma "educação da atenção" (Ingold, 2010), na qual o aprendiz, de forma ativa, busca sintonizar-se com os gestos e saberes de quem ensina.

Na sequência, o(a) aprendiz é impelido(a) a **colocar em prática** o que foi observado. Essa transição pode ser compreendida pelo conceito de "aprendizagem por participação" (Medaets, 2020), onde o sujeito evolui de uma participação periférica para uma atuação cada vez mais central. Ao ser encarregado de buscar uma planta ou preparar um chá, o iniciante mobiliza os saberes observados quando acompanhava o mais experiente e valida seu

aprendizado na própria ação, pois, como aponta Brito (2022), nessas educações, é preciso "agir na prática e experimentar" para que a internalização do saber-fazer se efetive.

O ápice desse percurso ocorre ao **responder diante do imprevisto**. Confrontados com a necessidade urgente de cuidar daquele, daquela ou daquilo que necessita, os aprendizes mobilizam todo o repertório acumulado para a produção de cuidados. Trata-se de um momento de catarse, que transforma o cuidado em *práxis* — a criação da realidade humano-social, como define Kosik (1985). É o momento de culminância da formação. A ação não é um mero reflexo, mas uma resposta complexa a uma necessidade concreta. É aqui que emerge a "ciência do concreto" de Lévi-Strauss (1989), um modo de pensar que, no contexto do quilombo estudado, articula sentidos, sentimentos, intuição, experiência e razão de forma sofisticada e eficaz.

Por fim, o aprendizado se perpetua nas **trocas entre sujeitos já experientes**. Mesmo reconhecidos como mestres, eles se mantêm como "sujeitos da experiência" (Larrosa Bondía, 2002), abertos e receptivos. A partilha de saberes, ervas e relatos de cura, compreendida como uma perpetuação da tradição pela oralidade, como descreve Thompson (1998), enriquece a sabedoria coletiva. Ao final desse processo, como afirmam Toledo e Barrera-Bassols (2009), o saber de um indivíduo é, na verdade, a expressão de uma bagagem cultural coletiva.

Em síntese, a educação que forja esses ofícios é a própria expressão do trabalho como princípio educativo. Não se aprende para depois trabalhar; aprende-se trabalhando. É na ação concreta de transformar a natureza em práticas de cuidado que os sujeitos se formam e transformam, desenvolvendo não apenas técnicas, mas uma forma complexa de cuidar, de pensar e de existir no mundo.

#### 4 Considerações finais

Através da pesquisa de campo e diálogo com os referenciais teóricos, percebemos que a educação que forja raizeiros, raizeiras, benzedores, benzedoras, fazedeiras de chá e fazedeiras de xarope constitui-se de um processo contínuo e dialógico, enraizado na experiência e no trabalho. Conforme demonstrado, essa formação não ocorre de modo assistemático tampouco com ausência de intencionalidade, estruturando-se a partir de um ciclo que articula o acompanhar atento, o fazer prático, a resposta criativa diante da necessidade e a partilha contínua entre os pares.

Esta constatação possui implicações diretas para o campo Trabalho-Educação, ao evidenciar uma pedagogia orgânica na qual saber e fazer são indissociáveis, reafirmando o trabalho como princípio educativo em sua forma mais potente. Ao mesmo tempo, o estudo

contribui para a valorização dos saberes tradicionais, compreendendo-os não como relíquias do passado, mas como ciência viva, resistente e fundamental para a produção da existência e para a manutenção de práticas tradicionais de cuidado que fazem uso de ervas medicinais.

Em última análise, reconhecer a educação que forja os ofícios de cuidado no Quilombo do Chumbo é um ato de justiça epistêmica, que nos convida a reaprender sobre o que é educação e a valorizar as múltiplas formas e espaços de saber, ser e cuidar que florescem à margem das escolas e das academias.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015.** Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, à proteção e ao acesso ao conhecimento tradicional associado e à repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 96, p. 1, 21 maio 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113123.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113123.htm). Acesso em: 2 set. 2025.

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRITO, F. L. **A amorosidade essencial e o Bem Fazer: educação não escolar nas práticas de benção do Quilombo de Mata Cavalo.** 2022. 218f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

MEDAETS, C. **“Tu garante?”: aprendizagem às margens do Tapajós.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. A Etnoecologia: uma ciência pós normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.20, p.31-45, jul/dez. Editora UFPR, 2009.



## O TRABALHO, DO ABANDONO AO RETORNO AOS ESTUDOS – UMA ANÁLISE CRÍTICA POR MEIO DE DIÁLOGOS ENTRE ESTUDANTES DA EJA E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTALEM UM PODCAST

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Kleide Araújo LIMA<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa-ação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em Goiás Brasil. Realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública de Mato Grosso. A problemática emerge da percepção de um acentuado abandono escolar dos estudantes no ensino fundamental, que retornam posteriormente à mesma escola na modalidade EJA. Orientado por vários teóricos, o estudo visa criar um podcast, NA ESCOLA POD - #VAMOSPAPEAR, para facilitar as discussões sobre os impactos da evasão e do retorno à escola.

**Palavras-chave:** Trabalho como Princípio Educativo. Abandono Escolar. Perspectiva Dialógica. Podcast.

### 1 Introdução

A evasão escolar foi um tema recorrente em estudos que relacionam trabalho e educação. No entanto, nas últimas décadas, observou-se a necessidade de ir além dos dados estáticos sobre as causas da evasão escolar. Partiu-se do pressuposto de que era essencial dialogar com os sujeitos, buscando compreender e agir desde a fase do abandono até o retorno à escola. De acordo com as orientações da CAPES, nos programas de mestrado profissionais na Área de Ensino, além da dissertação contendo o relato descritivo e analítico das pesquisas, houve a exigência do desenvolvimento de um Produto Educacional relacionado ao problema de pesquisa.

Optou-se pelo podcast: "NA ESCOLA POD - #VAMOSPAPEAR". O podcast foi concebido para incentivar o diálogo, auxiliando os estudantes a refletir criticamente e aumentar

---

<sup>1</sup>Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Camnus Anápolis. E-mail: [keidelima.kl@gmail.com](mailto:keidelima.kl@gmail.com):

sua consciência sobre o abandono e o retorno à escola, além de integrar o trabalho em suas vidas. A relevância científica deste estudo reside em sua significativa contribuição para a compreensão do fenômeno do abandono escolar e da reinserção dos estudantes na EJA, através de uma abordagem dialógica da categoria trabalho. Além disso, visou oferecer estímulos para o desenvolvimento de métodos educacionais que reconheçam o valor do diálogo e da avaliação crítica do trabalho na instrução dos estudantes.

Neste sentido é importante salientar que a pergunta da pesquisa foi em como a categoria trabalho pôde ser apropriada entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental e estudantes da EJA em uma perspectiva dialógica sobre o abandono e retorno à escola?

Portanto, esta pesquisa tem o potencial de reconhecer a adequada aplicação da categoria trabalho de forma dialógica, visando apontar métodos e abordagens pedagógicas que estimulem a perseverança dos estudantes na escola e a participação em seus percursos educativos. Em termos de implicações sociais, a contribuição a este estudo reside na capacidade transformadora da educação para os indivíduos e para a sociedade como um todo. A emancipação dos sujeitos por meio da educação crítica é essencial para o desenvolvimento social e para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

## 2. Objetivos da Pesquisa

- **Objetivo Geral:** Analisar a perspectiva dialógica sobre a categoria trabalho por um podcast na (in)formação sobre a importância de uma escolarização crítica na emancipação dos sujeitos.
- **Objetivos Específicos:**
  - Analisar como a categoria trabalho e a escolarização crítica são apropriadas pelos estudantes em uma perspectiva de emancipação.
  - Promover, através do podcast, a troca de experiências dos alunos da EJA com os do 9º ano do ensino fundamental.
  - Compreender o processo emancipatório dos sujeitos que abandonam e retornam aos estudos.

## 3 - Metodologia Adotada

A pesquisa foi conduzida de forma qualitativa, seguindo o método de estudo de caso, alinhado com as abordagens de autores como Yin (2016) e Flick (2009). Em conformidade com as diretrizes do programa, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do

Instituto Federal de Goiás, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, seguindo as orientações de autores como Demo (2009) e Gatti (2002).

A pesquisa realizada seguiu uma abordagem metodológica bem estruturada, inspirada em metodologias consagradas no campo acadêmico. Inicialmente, a coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual José Ângelo dos Santos, em Barra do Garças, Mato Grosso. Esta fase inicial seguiu as recomendações de autores como Arroio (2005) e Bardin (2011) visando garantir uma base sólida para a investigação.

Na segunda fase, os dados coletados foram submetidos a uma análise minuciosa, utilizando técnicas qualitativas recomendadas por autores como Yin (2016). Esta etapa foi crucial para a compreensão mais profunda dos resultados obtidos nos questionários. Em seguida, foram conduzidas entrevistas individuais e em grupo com uma amostra representativa de alunos da EJA e do 9º ano, seguindo as orientações de autores como Gamboa (2007). Essas entrevistas permitiram uma visão mais ampla das percepções dos alunos sobre o tema em estudo.

A quarta fase envolveu o desenvolvimento do produto educacional, que consistiu na criação de um Podcast, alinhado com os pressupostos da Formação Unilateral e do Trabalho como Princípio Educativo, conforme proposto por autores como Freire. Este produto foi concebido com base nos dados e nas percepções obtidas nas fases anteriores da pesquisa. Posteriormente, o Podcast foi aplicado aos participantes da pesquisa, seguindo as recomendações de Arroio (2005). Esta etapa foi fundamental para verificar a eficácia do produto educacional desenvolvido.

## 4 – Resultados

### 4.1 - Apropriação da Categoria Trabalho

A apropriação da categoria trabalho pelos estudantes é um aspecto central na compreensão de suas experiências educacionais e decisões relacionadas ao abandono e retorno escolar. A pesquisa revela que os alunos do 9º ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebem o trabalho não apenas como uma atividade produtiva, mas como um elemento fundamental em suas vidas, que influencia diretamente suas escolhas educacionais.

Os estudantes reconhecem o trabalho como um meio essencial para alcançar melhores condições de vida e autonomia. Essa percepção está intimamente ligada à forma como eles entendem a educação crítica, que os capacita a questionar as desigualdades sociais e a buscar

mudanças em suas realidades. A educação crítica é vista como uma ferramenta que promove a reflexão sobre o papel do trabalho na sociedade e na formação de identidades, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura mais ativa e consciente em relação ao seu futuro.

Além disso, a relação entre trabalho e educação é complexa e multifacetada. Os alunos que abandonam a escola muitas vezes o fazem em busca de oportunidades de trabalho que consideram mais imediatas e necessárias para sua sobrevivência. No entanto, a reinserção na escola, especialmente na EJA, é frequentemente motivada pela compreensão de que a educação pode proporcionar melhores perspectivas de emprego e uma vida mais digna.

A pesquisa destaca que, ao promover o diálogo sobre a categoria trabalho, é possível cultivar uma consciência crítica nos estudantes, ajudando-os a perceber a importância da educação em suas trajetórias. Essa conscientização pode ser um fator decisivo para a redução do abandono escolar e para o incentivo ao retorno, uma vez que os alunos começam a ver a educação como um caminho para a emancipação e transformação social.

Em suma, a apropriação da categoria trabalho pelos estudantes é um processo que envolve a intersecção entre suas vivências, a educação crítica e suas decisões sobre o abandono e retorno escolar, evidenciando a necessidade de abordagens educacionais que integrem esses elementos de forma dialógica e reflexiva.

#### 4.2 - Impacto do Podcast

O podcast, como ferramenta educacional, desempenha um papel significativo na promoção do diálogo e na conscientização sobre a importância da educação e do trabalho na emancipação dos indivíduos. A pesquisa analisa como essa mídia pode facilitar a troca de experiências e a reflexão crítica entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os episódios do podcast abordam temas relacionados ao trabalho e à educação, incentivando os ouvintes a discutir suas percepções e vivências. Essa abordagem dialógica permite que os estudantes se sintam mais engajados e valorizados, contribuindo para um ambiente de aprendizado colaborativo. Através do compartilhamento de histórias e experiências, os alunos são encorajados a refletir sobre suas trajetórias educacionais e profissionais, reconhecendo a interconexão entre trabalho e educação.

Além disso, o podcast serve como um meio de conscientização sobre os desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente aqueles que abandonaram a escola. Ao discutir a importância da educação crítica, o podcast ajuda a desmistificar a relação entre trabalho e

escolarização, mostrando que a educação pode ser um caminho para a emancipação e a melhoria das condições de vida.



Fonte: autora (2024).

Os resultados indicam que o uso do podcast não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a capacidade dos estudantes de questionar e transformar suas realidades. A interação promovida pelo podcast contribui para a construção de uma consciência crítica, essencial para que os alunos se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Em resumo, o impacto do podcast na promoção do diálogo e da conscientização é evidente, pois ele não apenas informa, mas também empodera os estudantes, incentivando-os a valorizar a educação como um meio de emancipação e transformação social.

### 4.3 - Troca de Experiências

A troca de experiências entre alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do 9º ano do ensino fundamental revela-se fundamental para o fortalecimento da comunidade escolar e a construção de uma rede de apoio. A pesquisa destaca como essa interação enriquece as vivências educacionais, permitindo que os estudantes compartilhem suas histórias, desafios e conquistas.

Os alunos da EJA, que muitas vezes enfrentam dificuldades relacionadas ao abandono escolar e à conciliação entre trabalho e estudos, encontram nos estudantes do 9º ano um espaço para dialogar e refletir sobre suas trajetórias. Essa troca não apenas promove uma maior compreensão mútua, mas também estimula a empatia e a solidariedade entre os grupos, criando um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado.

Os depoimentos dos alunos evidenciam o impacto positivo dessa interação, mostrando que a convivência com colegas de diferentes contextos pode inspirar mudanças de mentalidade em relação à educação. Os estudantes da EJA, ao se relacionarem com os mais jovens, começam

a valorizar mais a conclusão dos estudos e a perceber as oportunidades que a educação pode proporcionar.

Além disso, a troca de experiências contribui para a motivação e o comprometimento dos alunos com seus objetivos educacionais. A construção de uma rede de apoio entre os estudantes é essencial, pois permite que eles se sintam acompanhados em suas jornadas, reconhecendo que não estão sozinhos em suas lutas.

Em suma, a troca de experiências entre alunos da EJA e do 9º ano é um processo enriquecedor que fortalece a aprendizagem colaborativa, promove a valorização da educação e ajuda a construir uma comunidade escolar mais coesa e solidária.

## 5 - Discussão

A discussão sobre a relação entre trabalho, educação e emancipação, fundamentada nos dados coletados, revela a complexidade dessa interconexão e sua relevância para a formação dos estudantes. Os resultados indicam que a educação não deve ser vista isoladamente, mas sim em diálogo com as experiências de trabalho dos alunos, que muitas vezes influenciam suas decisões educacionais e suas trajetórias de vida. Essa perspectiva é apoiada por Freire (1996), que enfatiza a importância do trabalho como elemento central na formação dos sujeitos e na promoção da reflexão crítica.

A abordagem dialógica na educação é destacada como um meio eficaz para fomentar a formação crítica dos estudantes. A interação entre alunos da EJA e do 9º ano, por exemplo, permite a troca de experiências e saberes, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e para a valorização da diversidade de trajetórias educativas. Rodrigues (1989) e Antunes (2009) corroboram essa ideia, ressaltando a importância do diálogo e da interação social na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano.

As implicações sociais e educacionais dos resultados sugerem a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a importância do trabalho na formação dos jovens. É fundamental que essas políticas promovam a integração entre educação e trabalho, criando oportunidades que permitam aos estudantes conciliar suas responsabilidades laborais com a busca por uma formação acadêmica sólida. Isso não apenas contribuirá para a emancipação dos indivíduos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, a reflexão sobre a relação entre trabalho, educação e emancipação, aliada a uma abordagem dialógica, é essencial para a formação crítica dos estudantes e para o desenvolvimento de políticas educacionais que atendam às realidades e necessidades dos jovens.

## 6. Conclusão

A conclusão do estudo reafirma a importância da interconexão entre trabalho, educação e emancipação, destacando como essa relação impacta as decisões dos estudantes em relação ao abandono e retorno escolar. Os resultados obtidos evidenciam que a educação deve ser entendida como um processo dialógico, onde as experiências de vida e trabalho dos alunos são valorizadas e integradas ao ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa sublinha a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e promovam essa interligação, facilitando a permanência dos estudantes na escola e incentivando sua formação crítica. A troca de experiências entre alunos da EJA e do 9º ano é vista como uma estratégia eficaz para fomentar um ambiente de apoio e solidariedade, essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Por fim, a conclusão enfatiza que a educação tem um papel transformador, capaz de promover mudanças significativas na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo. A mensagem final é de esperança e incentivo, ressaltando que, por meio da educação e do trabalho, é possível superar desafios e construir um futuro melhor.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2000.

ARROYO, **Educação de Jovens e Adultos**: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. & GOMES, N. L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 març. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DEMO, P. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, jun. 2008. Disponível em: < <https://www.nota10.com.br/>. Acesso em 03 nov. 2016.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcast: novas vozes no diálogo educativo. **Interações**, 2013. Acesso em 28 de janeiro de 2024. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast**: breve história de uma nova tecnologia educacional. Educação em Revista, Marília, 2017.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391-411, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015391>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação (ufrn.br). Acesso em: 08 out. 2023.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. v. 10. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/312822028/Gatti-Bernardete-Angelina-Grupo-Focal-Na-PesquisaEm-Ciencia-1>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital**. 5 de abril de 1849. Obras Escolhidas em Três Tomos. Cidade: Editora Avante, 2006.

RODRIGUES, M. V. **Qualidade de vida no trabalho**. 1989. 180 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.



## RESGATE A ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL XAVANTE NA REGIÃO NORÕTSURÃ/MT: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

GT 16: Trabalho e Educação

**Trabalho completo**

Marina AZEVEDO

Discente do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT. E-mail: marinacostazevedo@gmail.com

Edson CAETANO

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT. E-mail: caetanoedson@hotmail.com

### Resumo

O artigo apresenta as primeiras aproximações conceituais, teóricas e empíricas de uma pesquisa doutoral em andamento junto ao povo Xavante da aldeia Ro'oredza'odzé, região Norõtsura (MT). A investigação, de natureza participante, tem como foco o resgate da alimentação tradicional, analisando suas implicações para a saúde, a cultura e a organização social. O estudo discute os impactos históricos da colonização e das políticas de sedentarização sobre os hábitos alimentares Xavante e busca compreender, em colaboração com a comunidade, como a retomada dessas práticas contribui para o fortalecimento cultural e a reconstrução de saberes locais.

Palavras-chave: Alimentação Tradicional. Povo Xavante. Saberes indígenas.

### 1 Introdução e fundamentação teórica

Sabemos que nenhuma cultura é estática. Mesmo as culturas dos povos e comunidades denominadas tradicionais<sup>1</sup> passam por processos contínuos de ressignificação e reelaboração. No entanto, especialmente quando problematizamos os processos vivenciados pelos povos originários do Brasil desde o início da colonização, torna-se necessário destacar que nem toda transformação cultural foi/é fruto de aspirações conscientes e coletivas. Nesse sentido, o que se evidencia, historicamente, em relação aos povos originários e suas culturas, é uma pluralidade de transformações em seus modos de vida, decorrentes do contato devastador com os não indígenas e da consequente assimilação violenta ao mundo moderno-ocidental-capitalista.

<sup>1</sup> De acordo com Cruz (2012) o termo “povos e comunidades tradicionais” surgiu nos campos discursivos das lutas e das políticas ambientais e das lutas por direitos étnicos – preeminentemente após 1990. O termo abarca distintas coletividades, entretanto que possuem diversos atributos em comum, como: a relação com a natureza (racionalidade ambiental); a relação com o território e a territorialidade; a racionalidade econômico-produtiva assentada na unidade familiar, doméstica ou comunal; as inter-relações com os outros grupos similares da região; a autoidentificação. Os povos e comunidades tradicionais nessa perspectiva, incluem: povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros).

Ao refletirmos sobre os processos de subjugação dos povos originários, amparados por autores como Darcy Ribeiro (1995) e Berta Ribeiro (2013), torna-se evidente que múltiplas ordens de transformação impactaram profundamente suas culturas, seus modos de ser e existir: contato a doenças infecto contagiosas as quais não possuíam anticorpos; dominação de suas terras e riquezas naturais; escravização; dizimação de etnias. Essas transfigurações se deram, por imposições forçadas e violentas, conduzidas pelos interesses do projeto eurocêntrico, que atuou – e ainda atua – dilapidando identidades, direitos e territórios. Durante o período colonial, tais imposições foram tão intensas que muitos povos originários experimentaram o que denominamos homogeneização cultural<sup>2</sup>.

O conceito de hibridismo, frequentemente utilizado para descrever os encontros culturais, entre diferentes pessoas e povos, precisa ser entendido nesse contexto a partir de sua dimensão política: nas sociedades colonizadas, essa mistura não se dá em condições de igualdade, mas sob coerção e assimetria de poder. Assim, como afirma Silva (2014), o hibridismo refere-se à conjunção e ao intercuro entre diferentes nacionalidades, etnias e raças, porém entre identidades historicamente situadas de forma desigual nas estruturas coloniais. Desse modo, a hibridização entre indígenas e não indígenas não nasce de um diálogo entre iguais, mas da tentativa de sobrevivência diante de um mundo que impôs seus modos, seus conhecimentos e suas verdades sobre outros saberes e formas de viver.

Essa relação evidencia, sobretudo, uma estratégia de controle que opera sobre o ser indígena, em sua materialidade e subjetividade. Ao mesmo tempo que se mantém a subordinação de seus saberes e sua cultura aos padrões do homem branco europeu capitalista, nega-se a esses povos acesso a produtos/serviços da contemporaneidade — como celulares, tablets e internet —, reforçando assim a assimetria de poder. No âmbito contemporâneo, marcado pela globalização, Stuart Hall observa que:

“[...] sua tendência cultural dominante é a homogeneização. Entretanto, esta não é a sua única tendência. A globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas, nessa perspectiva, a globalização não é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos a resistência ou variação” (Hall, 2000, p. 58).

Identifica-se, nesse contexto, uma contradição inerente à dominação do homem não indígena na sociedade contemporânea. Embora todos estejamos inseridos nos fluxos da globalização e em contato com os produtos da ciência e da tecnologia, permanece a ideia de que os povos indígenas não deveriam usufruir desses avanços, como se vivessem em uma

---

<sup>2</sup> Termo referenciado a partir de Manuela Cunha (2012).

realidade à parte. Essa concepção ancora-se na persistente noção do “índio puro”. Sobre isso, Manuela Cunha observa que “somos tentados a pensar que as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino [...] e que sua história se reduz estritamente à sua etnografia” (Cunha, 2012, p. 12).

De acordo com Gordon (2014), o povo Xavante, enfrentou, em meados do século XX, um momento de transição decisiva, marcado pela tentativa de reorganização diante do avanço da sociedade envolvente. Após longos períodos de resistência e migrações em busca de autonomia, o contato com o Estado brasileiro tornou-se inevitável e passou a exigir novas formas de adaptação ao mundo dos não-indígenas. Esse processo, frequentemente nomeado de “pacificação” pelos não-indígenas foi mediado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>3</sup> e implicou no continuum de perdas profundas – territoriais, culturais e demográficas.

Nesse período a “pacificação” Xavante era de alta prioridade para o governo brasileiro, de acordo com Flowers (2014), as tentativas de convencer o povo Xavante a se dedicar à agricultura de arroz e gradualmente abrir mão de seus hábitos nômades começaram em 1940, com a supervisão do até então Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Esperava-se que com essas medidas o resultado fosse de contenção do povo dentro de um território mais limitado.

Entretanto, foi no final dos anos 1970, que a já então denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) implementou o chamado “Projeto Xavante”, almejando transformar os indígenas em produtores de arroz, ao introduzir o cultivo mecanizado de arroz branco em larga escala em terras indígenas Xavante. Esse projeto foi apresentado como uma iniciativa para promover a autossuficiência econômica, entretanto, essa medida trouxe profundas alterações nos padrões culturais e de subsistência desse povo. O projeto revelou-se como uma forma de imposição externa, “de cima para baixo”, em que o conhecimento e os recursos vieram dos órgãos governamentais, sem considerar o saber tradicional Xavante (Santos, 2023).

Nesse sentido, Fernandes (2015) elenca que a redução territorial, a crescente aproximação com a sociedade envolvente e o processo de sedentarização forçada, intensificada pela iniciativa governamental “Projeto Xavante”, fizeram com que as bases tradicionais da alimentação Xavante fossem, aos poucos, substituídas por produtos como arroz, macarrão, óleo e açúcar. E inegavelmente contribuíram para o adoecimento dessa população. Embora o projeto tenha durado menos de uma década, é considerado um marco na introdução do arroz na dieta Xavante,

---

<sup>3</sup> O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que vigora até os dias de hoje. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Serviço\\_de\\_Proteção\\_aos\\_Índios\\_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Serviço_de_Proteção_aos_Índios_(SPI)), acesso em: 09/10/2025.

representando uma alteração significativa nos hábitos alimentares, que perduram até os dias atuais.

Tradicionalmente no que se refere à alimentação, os povos Jê – o qual os Xavante fazem parte – baseiam sua subsistência na caça coletiva e na coleta de raízes, frutos e mel silvestre, práticas que expressam uma relação direta com o território e com os ciclos naturais. O uso do forno de terra como técnica de preparo de alimentos revela um conhecimento ancestral de manejo do fogo e dos recursos do ambiente. Até o contato com os não indígenas, não havia o consumo de bebidas alcoólicas nem o uso do tabaco, o que demonstra uma economia voltada para a autossuficiência e a manutenção de hábitos alimentares vinculados à natureza. Além disso, era ausente produções agrícolas complexas, indicando que a base produtiva dos Jê não estava centrada na horticultura, mas em um modo de vida sustentado pela caça e pela coleta, atividades que articulam dimensões econômicas, sociais e espirituais no cotidiano comunitário (Gordon, 2014).

Em consonância, Flowers (2014), afirma que os Xavante são um povo caçador-coletor, cuja base de subsistência se constituiu a partir das práticas de caça, pesca e coleta. Tradicionalmente, cultivam apenas milho, feijão e abóbora, já sua coleta inclui raízes, palmitos, cocos, jatobá, buriti, pequi e jenipapo. Enquanto os homens são responsáveis por caçar, as mulheres são responsáveis pela coleta e preparo dos alimentos.

É importante assinalarmos que o povo Xavante se mostra com um grande aprendizado estratégico sobre o sistema que os cerca, pois essas trajetórias apresentadas revelam não uma simples assimilação, mas um movimento de reexistência. Eles foram incorporando instrumentos e conhecimentos externos sem abdicar de seus modos próprios de ser e de se organizar, recriando caminhos para manter viva sua cultura no interior de um mundo cada vez mais globalizado. Na alimentação ao incorporar outros produtos, não deixaram sua cultura alimentar da caça, pesca e coleta.

Podemos observar, inclusive que nos calendários das escolas indígenas da região, são consideradas como atividades escolares/ dias letivos: a colheita, o preparo da lavoura, a pesca coletiva, o plantio, entre outros rituais e festividades que fazem parte da cosmovisão e cultura alimentar desse povo. A seguir, na figura 1 visualizamos um exemplo desses calendários, com o utilizado neste ano de 2025 pela secretaria municipal de educação de Campinópolis/MT.<sup>4</sup>

**Figura 1 – Calendário Escolar Indígena 2025**

<sup>4</sup> Município que abarca 99,13% da Terra Indígena Parabubure (região Norõtsurã) e 100% da Terra Indígena Chão Preto.

ESTADO DE MATO GROSSO - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CALENDÁRIO ESCOLAR INDÍGENA - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - ANO LETIVO: 2025

DIAS	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Tot mês
JAN	FN	F	T	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	OEA	OEA	OEA	S	D	OEA	OEA	OEA	OEA	OEA	S	D	P	P	P	P	P	9
FEV	S	D	RE	RE	RE	RE	RE	S	D	SP	SP	SP	SP	SP	S	D	IB	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	10
MAR	S	D	/	FN	RI	RI	RI	S	D	/	/	/	/	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	20
ABR	IME	/IME	/IME	/	S	D	/	/IME	IME	IME	/	S	D	/	NS	FCE	RPM	IB	S	D	FN	IB	M	IM	IM	IM	IM	D	/	/	21	
MAI	FN	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	FN	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	20
JUN	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	21
JUL	NS	/	/	RPM	TR	S	D	F	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	S	D	F	IB	/	/	/	/	/	/	/	/	12
AGO	/	S	D	/	/	FN	/	/	/	/	/	/	FAIC	FAIC	FAIC	FAIC	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	20
SET	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	22
OUT	RP	IB	/	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	23
NOV	S	D	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	19
DEZ	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	15

F	FERIAS	P	PLANEJAMENTO	FE	FAMILIA NA ESCOLA	1º BIMESTRE - 43 DIAS LETIVOS
M	MATRICULAS	FM	FERIADO MUNICIPAL	J	JOGOS INTERCLASSE	2º BIMESTRE - 53 DIAS LETIVOS
/	DIAS LETIVOS	FN	FERIADO NACIONAL	MI	JOGOS MUNICIPAIS	3º BIMESTRE - 51 DIAS LETIVOS
OEA	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - ATRIBUIÇÃO	PF	PONTO FACULTATIVO	NS	NOTA NA SECRETARIA E DIARIO	4º BIMESTRE - 54 DIAS LETIVOS
SP	SEMANA PEDAGÓGICA	CC	CONSELHO DE CLASSE	CN	CONCIENCIA NEGRA	
RP	REUNIAO PEDAGÓGICA	IB	INICIO DE BIMESTRE	RPM	REUNIAO DE PAIS E MESTRES	TOTAL: 200 DIAS LETIVOS
C	COLHEITA	TB	TERMINO DE BIMESTRE	RE	RECESSO	
FCE	FESTIVIDADE CULTURAL INDÍGENA	PC	PESCA COLETIVA	RI	RITUAIS	
PL	PREPARO DA LAVOURA	P	PLANTIO	FAIC	FEIRA DE ARTES INDÍGENAS E CIÊNCIAS	
IME	JOGOS MUNICIPAIS INDÍGENAS					

CONSELHO DE CLASSE E FAMILIA NA ESCOLA. MARCAR DE ACORDO COM A REALIDADE DA ESCOLA FORA DO HORARIO DE EXPEDIENTE.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Campinápolis (2025).

Outro exemplo que revela essa articulação é a prática ritual do luto. Durante sete dias, realiza-se um percurso permeado por símbolos que conjugam elementos da tradição e da influência colonial: a cruz, introduzida pelo cristianismo, é entrelaçada com a pintura corporal Xavante, compondo uma síntese singular de espiritualidade e identidade (Azevedo, 2024).

Ao incorporar referências externas e resignificá-las a partir de sua própria cosmovisão, esse povo evidencia uma notável capacidade de adaptação e resistência. Nesse processo, a morte deixa de ser compreendida apenas como fim, assumindo o sentido de transformação, em que dimensões do sagrado e do secular se entrecruzam, formando uma tapeçaria rica de significados.

No entanto, compreendemos que o processo de resignificação das práticas tradicionais constitui-se como ato de resistência cultural, uma reafirmação da identidade Xavante diante das pressões exercidas pela modernidade e pela globalização. Ao acolher influências externas sem abandonar suas tradições ancestrais, os Xavante demonstram uma capacidade de transcendência que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço, gerando um legado que ressoa por gerações.

## 2 Objetivos

Este texto tem como objetivo apresentar as primeiras aproximações conceituais, teóricas e com o campo de uma pesquisa doutoral iniciada neste ano pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Busca-se, neste momento inicial, discutir os principais pontos levantados até o momento, as bibliografias

consultadas e os debates desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE).

A pesquisa de doutoramento visa problematizar o resgate a alimentação tradicional Xavante realizada na região Norõtsura (nordeste mato-grossense). O projeto de resgate a alimentação tradicional começou a ser desenvolvido neste ano por iniciativa da própria comunidade, a partir da necessidade e desejo da mesma e apoio institucional de uma das escolas sede da região: a Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi, localizada na aldeia Ro'oredza'odzé.

### 3 Metodologia

Para apresentarmos as discussões do o presente texto, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica inicial em conjunto a dados empíricos das primeiras idas na aldeia Ro'oredza'odzé, momentos estes de aproximação com o campo. Na pesquisa doutoral utilizaremos a pesquisa participante, por acreditarmos que nessa modalidade os participantes atuam junto ao pesquisador, em uma relação de cooperação, dessa forma pesquisaremos **COM** o povo Xavante, e não **SOBRE** o povo Xavante.

Brandão e Borges (2007) elencam diversas características da pesquisa participante, que resumimos em três fundamentais: 1. busca por transformação social; 2. compromisso com processos contínuos e coletivos de construção de conhecimento, sensíveis às múltiplas formas de existir e compreender o mundo e 3. formação de um terceiro conhecimento crítico a partir do encontro entre saberes locais e conhecimento científico.

Compreendemos que a escolha metodológica não se limita a uma opção técnica, mas expressa nosso posicionamento político diante da produção de conhecimento. A pesquisa participante, ao valorizar a escuta, o diálogo e a construção coletiva, reafirma o compromisso da investigação com práticas decoloniais e com a valorização dos saberes tradicionais. Assim, buscamos fortalecer uma relação horizontal entre pesquisadores e comunidade, reconhecendo o povo Xavante como responsáveis pela (re)construção de saberes e transformação de suas próprias realidades.

### 4 Resultados e discussões

Ao povo Xavante foi imposta a condição de “ser gente” apenas mediante a negação de si mesmo. Para que o Estado pudesse exercer controle sobre seu território e sua vida, foi-lhe

exigido abandonar o nomadismo e alterar seriamente sua alimentação tradicional. Esse processo evidencia, de forma concreta, como o sistema-mundo moderno e a economia-mundo capitalista se estruturam pela dominação do ser, do saber e do poder — dimensões amplamente discutidas por Mignolo (2003) e outros pensadores da decolonialidade.

Ao iniciarmos o contato com o povo Xavante da aldeia Ro'oredza'odzé para a proposição de um projeto de pesquisa, ainda não sabíamos qual seria o nosso objeto de estudo. Desde o princípio, nosso interesse esteve voltado a construir coletivamente, junto à comunidade, um tema que fosse relevante para eles e, mais do que isso, que autorizasse eticamente a nos envolver com o propósito de contribuir para o fortalecimento e a transformação social local.

Após alguns meses de estudo e visitas à aldeia, percebemos que aquilo que tanto buscávamos sempre esteve presente em nossos diálogos: o resgate a alimentação tradicional. Com o apoio da escola da aldeia, a EEI Luiz Rudzane Edi, a comunidade acirrou, em 2025, um conjunto de ações voltadas à recuperação de suas práticas alimentares culturais.

Entre essas ações, destaca-se o plantio de uma horta comunitária, iniciada em 2023 (foto 1), que agora se expande para um projeto de agrofloresta, iniciado em 2025. A proposta é cultivar espécies nativas essenciais à alimentação tradicional Xavante. Em conversa com os moradores, foi destacado que entre os principais alimentos a serem cultivados estão: a mandioca, a abóbora, o milho Xavante (colorido) e algumas árvores frutíferas.

**Foto 1 – Horta comunitária aldeia Ro'oredza'odzé**



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Durante essa aproximação com o campo e a partir dos diálogos constantes, constatamos que dois grandes interesses orientam o movimento da comunidade, com apoio das lideranças (Cacique e anciãos) e da escola, para o resgate a alimentação tradicional. Alimentação esta mais natural, saudável e anterior as violentas interferências do contato com o não-indígena que resultaram na introdução de alimentos com baixo valor nutricional: arroz, produtos ultraprocessados e açúcares refinados.

A primeira inquietação, e também a mais recorrente nos relatos, desde crianças, adolescentes e mais velhos, refere-se à saúde física do corpo Xavante. Com a incorporação de novos hábitos alimentares, a comunidade percebeu um crescimento significativo no número de casos de diabetes entre seus membros, o que tem levado a recorrentes quadros graves da doença, diversas vezes com suas consequências mais severas, como cegueira, amputações e até óbitos.

A segunda questão se relaciona a possíveis influencias que o padrão de alimentação atual tem provocado no campo cultural dos Xavante. Essa análise surgiu de conversas com o diretor (não-indígena) da EEI Luiz Rudzane Edi, que há 10 anos convive diariamente com o povo Xavante da região *Norõtsura*. Relatos como os seguintes foram recorrentemente ouvidos: “os Xavante não tem conseguido o mesmo desempenho nas corridas de tora”, “em uma competição de corrida do *Noni*, os adultos não conseguem mais ganhar dos adolescentes pois os corpos com sobrepeso não permitem”, “um garoto é considerado o melhor corredor da aldeia hoje, daqui um ou dois anos seu corpo já está muito diferente, ele engorda e ele não consegue desafiar nenhum oponente”, “Se o adolescente recebe o título de *Aiho 'ubuni*, porque ele é de porte físico robusto e musculoso ele precisa manter essas características para desempenhar seu papel”.

Por mais que esses relatos tenham sido compartilhados por uma pessoa não indígena, foi possível perceber, nas inúmeras conversas que tivemos, que os apontamentos feitos por ele são uma síntese do que a comunidade vem questionando internamente. Notamos uma preocupação da comunidade em valorizar a alimentação tradicional e resgatar velhos hábitos para que assim consigam fortalecer sua cultura e para que os corpos fortalecidos consigam cumprir suas funções sociais e espirituais junto a seus rituais sagrados e milenares.

Nas conversas e observações em campo, ficou evidente que o resgate da alimentação tradicional ultrapassa a dimensão material do alimento e alcança sentidos mais amplos de espiritualidade, pertencimento, preservação cultural e aprendizado coletivo. Preparar e partilhar a comida é também uma forma de ensinar e reafirmar modos de ser Xavante. Em cada gesto, do caçar, pescar, coletar, plantar ao cozinhar, há transmissão de saberes e valores que fortalecem os vínculos entre gerações. Nesse processo, os mais velhos assumem papel central, orientando as práticas e conduzindo as falas que mantêm viva a memória do povo.

A atenção ao que é realizado pelos mais velhos constitui elemento central na formação do ser Xavante. Nesse sentido, Daniel Munduruku (2009) destaca que as sociedades indígenas se fundamentam na tradição oral, sendo a cultura transmitida por meio da vivência cotidiana e da experiência compartilhada. Assim, o processo educativo não se restringe ao núcleo familiar, pois toda a comunidade participa da formação das crianças e jovens, assumindo coletivamente a responsabilidade por seu cuidado e aprendizado.

Para finalizar, vale ponderarmos que as questões apresentadas aqui dizem respeito ao levantamento de pontos a serem problematizados por uma pesquisa maior. Serão, portanto, aprofundados, desenvolvidos e construídos junto a comunidade na busca pela compreensão e transformação daquilo que o coletivo apresentar como possibilidade e demanda.

## 5 Considerações finais

A partir de nossas reflexões, compreende-se que o processo de ressignificação das práticas tradicionais não se reduz à preservação cultural, mas constituem atos de resistência, que reafirmam a identidade Xavante frente às pressões impostas pela globalização e pela modernidade. Ao incorporar conhecimentos, produtos, práticas externas (os) reajustando-as as tradições ancestrais, os Xavante constroem um legado que atravessa gerações, desafiando as fronteiras do tempo e do espaço.

Afirmamos que este primeiro movimento de aproximação com o povo Xavante da aldeia Ro'oredza'odzé revelou muito mais do que um tema de pesquisa: mostrou a força de um povo que resiste diariamente aos impactos da colonização e busca, com autonomia e sabedoria, reafirmar seus modos de viver e aprender. O resgate da alimentação tradicional aparece, assim, como um caminho potente de cura do corpo, da memória e da terra, e como um gesto político de reexistência. Mais do que a questão nutricional, trata-se de reconstruir vínculos, revitalizar práticas e reafirmar identidades. Este trabalho, ainda em construção inicial, segue comprometido com o diálogo e o aprendizado conjunto, respeitando os tempos, os saberes e as escolhas da comunidade Xavante.

## Referências

AZEVEDO, Marina da Costa. **Educação Física Xavante: um olhar a partir da Escola Municipal Indígena Santa Clara – Campinápolis/MT**. Cáceres: Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; BRASIL PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.).

**Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 596-602.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ª ed - São Paulo: Claro Enigma, 2012, 158 p.

FERNANDES, Estevão Rafael. Alimentação, corporalidade e doença: regimes de subjetivação do outro a partir de um estudo entre os índios Xavante (Mato Grosso, Brasil). **Tessituras**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 301-324, jul./dez. 2015.

FLOWERS, Nancy M. Economia, subsistência e trabalho: sistema em mudança. In: COIMBRA JR., Carlos E. A.; WELCH, James R. (Org.). **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio–FUNAI, 2014. p. 67- 86. (Série Monografias).

GORDON, Cesar. Os Xavante e suas circunstâncias. In: COIMBRA JR., Carlos E. A.; WELCH, James R. (Org.). **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio–FUNAI, 2014. p. 21-25. (Série Monografias).

HALL, Stuart. **The Multi-cultural Question**. In: HESSE, Barnor (Org.). *Un/settled Multiculturalisms*, London: Zed Books, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais / desenhos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 254 p.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2ª ed. – São Paulo: Global, 2009, 103 p.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na cultura brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013, 210 p.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro A formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 477 p.

SANTOS, Mayara Regina Araújo dos. **Práticas alimentares e soberania alimentar em Terra Indígena Xavante: desafios e perspectivas**. Piracicaba: Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, 2023. 158 p. Dissertação (Mestrado).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T; WOODWARD, K; HALL, S; **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT16**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

GT 16: Trabalho e Educação

**Relato de experiência**

**Rodolfo Claudio da CRUZ**

(Professor da educação básica/SME-Cáceres/MT). E-mail: rodolfo.cruz@unemat.br

**Cristiane Santana de ARRUDA**

(Professora da educação básica/SME-Cáceres/MT). E-mail: cristiane.arruda@unemat.br

**Tiago dos Santos RODRIGUES**

(Professor da educação básica/SME-Cáceres/MT). E-mail: tihrodrigues23@gmail.com)

**Eliane Batista da SILVA**

(Professora da educação básica/SME-Mirassol/MT). E-mail: eliane.vilela@unemat.br

**Edineia Natalino da Silva SANTOS**

(Docente da rede municipal de Cáceres/MT). E-mail: edineianatalino@gmail.com

### 1 Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito do Seminário Interdisciplinar, cujo eixo temático é "A integração dos saberes teórico-metodológicos disciplinares na prática docente em espaços não escolares". O artigo analisa as oportunidades que esses ambientes oferecem para a formação integral dos sujeitos, destacando a educação como direito fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária, seguindo a perspectiva de Freire (1996) sobre a função crítica e emancipatória da educação.

Ao longo do oitavo semestre do curso, os componentes curriculares contribuem para a construção de uma prática pedagógica que valoriza diversidade e inclusão, em diálogo com as ideias de Gadotti (2019) sobre a educação contextualizada e significativa. A interdisciplinaridade permite reflexões sobre múltiplas dimensões da educação e seus desafios em contextos variados, enquanto os estágios em espaços não escolares proporcionam experiências reais, como destacado por Gohn (2009), que enfatiza a importância de relacionar saberes acadêmicos com a vivência comunitária.

Os estágios em ambientes não formais oferecem experiências diversificadas, permitindo que os estagiários adaptem suas práticas pedagógicas a diferentes contextos sociais e culturais. A escolha das temáticas deve considerar a realidade cotidiana dos participantes, valorizando a cultura local, os vínculos sociais e as potencialidades organizativas da comunidade, conforme observado por Pereira e Vale (2013).

## 2. Educação como direito fundamental humano

A educação é um direito fundamental que permite o pleno desenvolvimento humano, promovendo igualdade, cidadania e oportunidades. Cascais e Terán (2014) destacam que ela prepara o indivíduo para enfrentar desafios econômicos, sociais, científicos e tecnológicos. A educação se manifesta em três modalidades complementares: formal, não formal e informal. Gadotti (2019) explica que a educação não formal ocorre fora da escola, sendo planejada e flexível, enquanto a educação informal acontece em espaços cotidianos, abrangendo aprendizagens adquiridas na vida diária. Já a educação formal segue currículo estruturado, ministrado em escolas e universidades, com avaliação e certificação.

Historicamente, a consolidação do direito à educação foi impulsionada pela necessidade de instrução da população e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecendo a educação como direito básico. No Brasil, o PNE, a Constituição Federal, a LDB e a Emenda Constitucional nº 59/2009 reforçam a universalidade do acesso à educação, embora desafios persistam, como desigualdades regionais, evasão escolar e trabalho infantil, aspectos destacados por Peres (2024).

## 3. Espaços não escolares e educação integral

Gohn (2009) demonstra que a educação não formal transcende o espaço escolar, manifestando-se em organizações sociais, movimentos populares e programas educativos, promovendo habilidades cognitivas, emocionais e manuais. Essa modalidade possibilita capacitação profissional, desenvolvimento de potencialidades individuais, práticas comunitárias e compreensão crítica do contexto social.

Pereira e Vale (2013) destacam que a educação integral busca ampliar tempos, espaços e sujeitos da educação, articulando saberes locais com experiências cotidianas e fortalecendo a formação cidadã. Oficinas e atividades práticas permitem que os participantes construam conhecimentos aplicáveis à vida, reduzindo a distância entre escola e cotidiano.

Guará (2009) e Araújo (2024) enfatizam que projetos sociais e ONGs promovem aprendizagens significativas em áreas diversas, desde ciências e história até problemáticas sociais e ambientais, favorecendo habilidades socioemocionais, pensamento crítico e senso de pertencimento comunitário. Libâneo (2002) reforça que toda educação possui uma pedagogia própria, que deve ser adaptada às necessidades do contexto e dos sujeitos.

#### 4. Metodologia

O Projeto Gonçalvesinho atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oferecendo lazer, cultura, esporte e atividades pedagógicas diferenciadas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de relatos do estágio supervisionado, investigando conceitos de educação formal, não formal e informal, suas bases legais e relevância para o desenvolvimento integral, a partir das contribuições de Gadotti (2019), Gohn (2009) e Freire (1996). O planejamento pedagógico incluiu gincanas culturais, jogos, construção de murais e atividades temáticas, como o “Painel do Amor Próprio”, que promoveu autoestima e reflexão sobre qualidades pessoais, e a atividade “Quando bater a bad, sinta a emoção da amarelinha”, relacionada à prevenção do suicídio. Observou-se participação média de 25 alunos por turma, com engajamento ativo nas dinâmicas.

#### 5. Discussão dos resultados

As atividades demonstraram eficácia na promoção do desenvolvimento integral, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O “Painel do Amor Próprio” evidenciou a necessidade de fortalecer a autoestima, enquanto o mural sobre Cáceres contribuiu para o sentido de pertencimento cultural. A amarelinha combinou movimento físico e reflexão emocional, mostrando que estratégias lúdicas são eficazes para trabalhar a educação socioemocional. O Projeto Gonçalvesinho mostrou-se relevante na complementação da educação formal, incentivando autonomia, criatividade e pensamento crítico. Observou-se, contudo, a necessidade de formação continuada dos educadores para lidar com diversidade cognitiva e emocional, conforme reforçam Araújo (2024) e Seciba (2024).

#### 6. Considerações finais

A educação não formal desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Espaços como o Projeto Gonçalvesinho promovem lazer, reflexão, cidadania e bem-estar emocional, articulando atividades lúdicas e educativas que complementam a educação formal. O educador social deve construir processos participativos de qualidade, articulando teoria e prática e promovendo diálogo constante, fortalecendo a cidadania e autonomia dos participantes. Futuras pesquisas podem investigar o

impacto de longo prazo dessas iniciativas e sistematizar metodologias replicáveis em outros contextos socioeducativos.

Em síntese, a educação não formal é estratégica para o desenvolvimento humano integral, promovendo aprendizagem, cultura local, vínculos comunitários e habilidades socioemocionais essenciais à vida em sociedade, em consonância com os princípios legais e pedagógicos defendidos por Freire (1996), Gadotti (2019), Gohn (2009), Libâneo (2002), Pereira e Vale (2013), Araújo (2024) e Seciba (2024).

## 7. Referências:

ARAÚJO, Fábio José de. **Espaços não escolares como ambientes de aprendizagem em Tianguá-Ceará**. Formiga: MultiAtual, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional de 2009, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 out. 2024.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação formal, não formal e informal: conceitos e experiências**. São Paulo: Cortez, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de

inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, [s.l.], v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419>. Acesso em: 02 nov de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Joelma Lima; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. A educação em ambientes não escolares: um relato de experiência. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 31, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-educacao-em-ambientes-nao-escolares-um-relato-de-experiencia>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF, [2023?]. Adotada e proclamada em 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 out. 2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres; VALE, Fábio Freire do. **Educação integral e integrada: novos tempos, espaços e oportunidades educativas**. Macapá: Unifap, 2013. Disponível em: [educação-integral-e-integrada---novos-tempos-espaços-e-oportunidades-educativas.pdf](#). Acesso em: 18 nov. 2024.

PERES, Andréia. Exclusão escolar é um dos grandes desafios do Brasil para 2024. In: VEJA. São Paulo, 08 maio 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/balanco-social/exclusao-escolar-e-um-dos-grandes-desafios-do-brasil-para-2024/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SOCIEDADE EDUCADORA E CULTURAL DE INTEGRAÇÃO BRASIL/ALEMANHA (SECIBA). Plano de proteção para crianças e pessoas vulneráveis da política de proteção à infância. Cáceres: Seciba, 2024.



## EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA NO CAMPO: A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E SUSTENTABILIDADE CAMPONESA EM MOVIMENTO

GT 16: Trabalho e Educação

**Relato de experiência**

Jenilson de Aguiar Bianco

(Doutorando em Educação no PPGEDU/UNEMAT-Cáceres-MT). E-mail: jenilson.biano@edu.mt.gov.br

Laudemir Luiz Zart

(Prof. Orientador Pós-Doutor em Educação vinculado ao PPGEDU/UNEMAT-Cáceres-MT). E-mail: zart@unemat.br

Alceu Zoia

(Pós- Doutor em Educação vinculado ao PPGEDU/UNEMAT-Cáceres-MT). E-mail: zoia@unemat.br

### 1 Introdução

O texto resulta de resultados prévios de pesquisa em andamento no Doutorado em Educação, do PPGEDU/UNEMAT, Cáceres-MT. Para compreendê-la, faz-se necessário expor alguns movimentos pelas experiências dos autores envolvidos, a partir dos lugares de fala. Enquanto sujeitos, pertencentes à classe trabalhadora, filhos de camponeses/as expropriados/as do direito do Ser Mais freireano. Em virtude deste processo, a trajetória formativa e profissional sempre esteve profundamente enraizada na realidade do campo, na educação intercultural e nas lutas sociais por justiça agrária, trabalho e educação, compreendido não como sinônimo de emprego, mas enquanto princípio educativo, na perspectiva defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

A passagem pela escola pública do campo, multisseriada, somada às vivências comunitárias e coletivas, fortaleceram a compreensão de que somos seres inconclusos, como destacou Freire (2023), sujeitos históricos em constante movimento e construção. Essa vivência reafirma que o conhecimento deve estar comprometido com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Talvez a vivência e experiência camponesa sejam o que alimentam os compromissos com a transformação social, e justifiquem o ser educador de escola pública e de instituições de ensino superior pública que articulam ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento comunitário. Durante a formação acadêmica, o compromisso com a educação do campo foi se consolidando. E nessa perspectiva, o estudo realizado por Bianco (2024), possibilitou analisar a modernização produtiva do campo, a legitimidade do latifúndio perante o capital e as disputas políticas em torno do currículo e das políticas públicas educacionais.

Constatamos que os cursos do PRONERA ampliaram a escolaridade, fortaleceram a participação política e favoreceram a autogestão em assentamentos, constituindo-se como experiências educativas sustentadas por pedagogias críticas e práticas sociais transformadoras (Zart, 2012).

A trajetória de pesquisa conduz ao interesse atual em compreender a Educação Solidária, a Pedagogia do Trabalho Associado e o Cooperativismo como alternativas concretas ao modelo capitalista excludente. A experiência da União das Cooperativas da Agricultura Familiar e da Economia Solidária (UNICAFES), somadas a implementação de disciplinas como Ciências e Saberes do Campo, Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária nas escolas do campo de Mato Grosso, implantadas pela SEDUC-MT, demonstram as possibilidades de integrar práticas educativas com experiências de economia solidária, promovendo a produção social do conhecimento a partir da vivência coletiva e da valorização da prática como eixo formativo do Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL) vinculado a Unicafes-MT.

O objetivo primário é compreender os movimentos que levam à produção social do conhecimento e refletem a educação solidária na práxis da pedagogia do trabalho associado e nas propostas educacionais do PECSOL da Rede Unicafes-MT. Seguidos pelos objetivos específicos que são: a) identificar os princípios da educação solidária presentes nas ações formativas da rede Unicafes-MT; b) compreender como os/as camponeses/as vivenciam o cooperativismo e o trabalho associado; c) descrever as práxis materializadas na produção social do conhecimento; d) analisar a importância de disciplinas como Ciências e Saberes do Campo, Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária nas escolas do campo de Mato Grosso implantadas pela SEDUC-MT, na materialização da Educação Solidária.

De modo que, a pesquisa poderá fornecer resultados com relação a valorização da diversidade cultural, além de permitir compreender a economia solidária, no viés do trabalho associado, não apenas como alternativa econômica, mas como uma prática social e política com forte potencial formativo e transformador. Propomos discutir a educação solidária, o cooperativismo, o trabalho associado e a produção social do conhecimento, na relação entre sujeitos, territórios e políticas pública. Pode também evidenciar, se os modos de produção da

existência camponesa possibilitaram processos de contraconsciência<sup>1</sup>, e práticas de contra-internalização<sup>2</sup>, ao sistema hegemônico.

Neste sentido, partimos da hipótese que as experiências da Unicafes-MT resultantes do PECSOL e as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das disciplinas de Economia Solidária, Agricultura Familiar e Ciências e saberes do Campo, que foram implementadas pela Seduc-MT, possibilita uma aproximação da escola com a comunidade, e com a multiplicação de práticas de economia solidária. Que se traduz em formas de rearticular o econômico com o social e o político, fortalecendo uma "solidariedade democrática".

Dessa forma, o trabalho associado não é apenas prática econômica, mas também se constitui como uma pedagogia emancipatória, um projeto político popular centrado no desenvolvimento humano comunitário, na perspectiva da educação solidária conforme problematiza Ribeiro et. al (2023), ao discutir “os arranjos entre a pedagogia do trabalho associado e o currículo na educação do campo”, que segundo os/as autores/as, o trabalho associado “[...] se entrelaçam na busca por uma educação que valorize e fortaleça a identidade cultural, a autonomia da comunidade e a integração entre trabalho e educação, valorizando as atividades produtivas e o trabalho coletivo. [...] tem como herança os saberes aprendidos [...] de geração em geração” (p. 05).

## 2 Educação Solidária, economia solidária e cooperativismo enquanto possibilidades

Conforme Paul Singer (2002), a economia solidária e o cooperativismo representam alternativas ao modelo capitalista excludente, possibilitando a criação de formas de trabalho baseadas na cooperação, na democracia e na solidariedade. Segundo ele, "a educação é um componente indispensável da economia solidária, pois esta supõe a autogestão e a participação consciente de seus membros" (Singer, 2002, p. 47).

Neste sentido fundamentaremos em teóricos como: Karl Marx; Karl Mannheim; Octavio Ianni; Karel Kosik; Antônio Gramsci; István Mészáros; Moisey Mikhaylovich Pistrak; Leandro Konder; Gaudêncio Frigotto e Ilma Ferreira Machado para problematizar a relação dialética do trabalho e da educação. Para dialogar sobre as epistemologias que emergem das classes

---

<sup>1</sup>Conceito desenvolvido por István Mészáros (2008), que se refere a compreensão e transformação da sociedade capitalista. Ele argumenta que a consciência dominante internalizada pelos indivíduos, é moldada pelas relações de produção capitalistas e serve para legitimar a ordem social existente. Em síntese, a contraconsciência é o processo ativo de questionamento e desconstrução da consciência dominante.

<sup>2</sup>A contra-internalização, por sua vez, representa a possibilidade de romper com esse processo de alienação. É um movimento de resistência que busca superar a lógica do capital e construir uma nova sociedade, baseada na autodeterminação humana.

subalternizadas (Orlando Fals Borda; Anibal Quijano, Paulo Freire; João Colares da Mota Neto; Catherine Wash; Paulo Freire; Florestan Fernandes; Henrique Dussel). Trabalho associado e cooperativismo (Lia Tiriba; Maria Clara Bueno Fischer; Marcia de Paula Leite; Paul Singer; Laudemir Luiz Zart; Sandro Benedito Sguarezi). Tais autores fundamentarão e subsidiarão a construção teórica da tese.

Educação solidária; Produção social do conhecimento; Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL) da Rede Unicafes-MT, para problematizar tais tópicos, utilizaremos além dos autores clássicos que já discutem a temática a tempo e a nível nacional, vamos utilizar de autores regionais e locais como (Zart, Sguarezi e Ribeiro). Por entender que temos o nosso lugar de fala, a partir da produção e reprodução da existência dos/as camponeses/as das comunidades envolvidas no processo formativo.

Uma vez que na problematização da educação no contexto das diversidades, Ribeiro, Silva, Bianco e Zart (2023) ressaltam que a pedagogia do trabalho associado na educação do campo se estrutura em arranjos entre currículo e saberes locais, criando processos formativos que resistem à homogeneização capitalista. Já Moura, Zoia e Azevedo (2024) destacam que a escola deve ser espaço de diversidade e interculturalidade, promovendo práticas educativas que reconheçam identidades originárias.

### 3 Movimentos metodológicos da pesquisa

Com uma abordagem qualitativa, ancorada na dialética histórica, revela-se fundamental para a compreensão profunda e crítica da realidade social vivenciada pelos/as camponeses/as cooperados/as da Rede Unicafes-MT e participantes do PECSOL. Que complementarmente, será utilizado da pesquisa-ação participante, conforme destaca Andaloussi (2004) e Borda (2022), potencializa uma construção coletiva do saber, promovendo a participação ativa dos envolvidos no processo investigativo.

Serão utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: 1 - será realizada uma análise documental e bibliográfica (materiais didáticos utilizados na formação, metodologias, atas, relatórios de formação, projetos de cooperação, planos de formação e marcos regulatórios); 2 - pesquisas no catálogo de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para subsidiar a escrita de um estado do conhecimento sobre as temáticas/conceitos referente ao objeto de pesquisa; 3 - observação participante em formações e assembleias; e anotações em caderno de campo; 4 - entrevistas semiestruturadas com cooperados, lideranças e educadores populares das escolas das comunidades envolvidas; 5 – a

inserção e participação em processos de formação e de organização enquanto pesquisa-ação-participante para a descrição e a interpretação da prática social e pedagógica.

A pesquisa será realizada após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), entre março de 2026 e maio de 2027, em cooperativas vinculadas à rede Unicafes-MT, nos municípios/comunidades/assentamentos com as cooperativas atendidas com o PECSOL. Irá envolver cooperados/as de cooperativas afiliadas da Unicafes-MT, educadores/as populares da Unicafes-MT. Além dos/as educadores/as que lecionam Ciências e Saberes do Campo, Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária nas escolas do campo das referidas comunidades e/ou assentamentos.

#### 4 Resultados possíveis e considerações possíveis

Acreditamos que educação solidária, o cooperativismo e o trabalho associado emergem da práxis das pessoas que participam do Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL), vinculado a Unicafes-MT, possibilitam com que as práticas sociais e pedagógicas concretas se materializem, na organização da produção e na governança de empreendimentos solidários. E com as disciplinas, Ciências e Saberes do Campo, Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária nas escolas do campo das comunidades e/ou assentamentos em que se encontram tais cooperativas, se trabalham articulada com a comunidade, o trabalho passa a ter um sentido educativo.

De forma que, tais disciplinas conquistadas e inseridas no currículo das escolas do campo de Mato Grosso, pela SEDUC-MT, representam um movimento de resistência e afirmação identitária e organizacional, na medida em que rompem com a lógica hegemônica da educação rural tradicional e valoriza a realidade concreta dos sujeitos camponeses. Trabalhar com os/as agricultores/as a conscientização da consciência mágica, ingênua para a consciência crítica, a partir da educação solidária é relevante para o cooperativismo, que é compreendido como uma prática socioeconômica e pedagógica que promove a cidadania ativa e a inclusão social.

Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um repositório de conteúdo universalizados e sem sentido para o campo, para se tornar um espaço de construção coletiva, no qual se reconhece a centralidade do trabalho, da produção de alimentos saudáveis e das relações comunitárias solidárias na formação crítica e emancipatória dos estudantes do campo, dos povos originários, das florestas e das águas que tem nos seus modos de vida a preservação da cultura, dos recursos naturais e do meio ambiente.

#### Referências

BIANO, Jenilson Aguiar. **Processo formativo no PRONERA: um olhar de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra (1999-2003) e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (2005-2010) na UNEMAT.** Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2024. 159f. Disponível em: <https://caceres.unemat.br/faculdades/facel/stricto/ppgedu/dissertacao-e-tese>. Acesso em: 25 de ago. 2025.

BORDA, Orlando Fals. **Por La Praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla.** Espacio Abierto, Universidad del Zulia. CLACSO, Colombia. vol. 31, núm. 1, pp. 193-221, 2022.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** Trad. Michel Thiollent. São Carlos. EdUFSCar, 2004. 192p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 55ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2023. 189 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Michele de Arruda Vasconcelos; ZOIA, Alceu; AZEVEDO, Marina da Costa. **Educação intercultural: a escola como espaço para a diversidade dos povos originários.** Revista Cocar, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8129>. Acesso em: 25 ago. 2025.

RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA, Jane Amorim da; BIANO, Jenilson de Aguiar; ZART, Laudemir Luiz. **Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais.** Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e392309, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392309. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11564>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SINGER, Paul. Introdução à economia solidária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo.** 2012. 397 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

ZART, Laudemir Luiz; ZITKOSKI, Jaime José; RIBEIRO, Cristiane Gonçalves. **Povos Indígenas na Amazônia Mato-Grossense e leituras de mundo: correlações entre formação e organização socioeconômica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. esp.3. e19495, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19495>. Acesso em: 30 jun. 2025.



# EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO INTEGRAL JOSÉ DE MESQUITA DE CUIABÁ NO BAIRRO PORTO: O ENSINO HUMANIZADO NAS AULAS DE TUTORIA

GT 16: Trabalho e Educação

**Relato de experiência**

André Luiz da Silva Santos

Professor de História da Rede Estadual de Educação

andrehistoriapaixao@gmail.com

## 1 Introdução

Em um mundo em constante transformação tecnológica e social, a escola enfrenta o desafio de formar cidadãos críticos e solidários. O ensino humanizado torna-se essencial para desenvolver competências socioemocionais, estimulando empatia, respeito e responsabilidade.

Nesse contexto, a tutoria se destaca como espaço de diálogo e reflexão entre professor e estudante. Este relato de experiência apresenta atividades realizadas em uma escola de ensino integral da rede estadual de Mato Grosso, localizada no bairro Porto, em Cuiabá, evidenciando a importância da formação integral e do papel da tutoria na construção de uma educação mais humana e significativa.

## 2 A família e a escola

Diante de um mundo cada vez mais conectado, virtualizado e apoiado pelas tecnologias digitais, faz-se necessário um ensino humanizado, pautado em valores humanos como ética, respeito, solidariedade, compaixão, amor e empatia.

Um mundo em que as discussões se concentrem na construção de pontes e soluções, em ideias e projetos que visem resolver problemas reais da sociedade. Nesse sentido, este texto se apoia e se concentra em debater e discutir um ensino humanizado, solidário e crítico, tomando como exemplo as aulas de tutoria em uma escola de ensino integral da rede estadual de Mato Grosso, localizada na cidade de Cuiabá, no bairro Porto.

É sabido que as relações sociais têm se tornado mais efêmeras no mundo atual. Gestos simples como dar “bom dia”, “boa tarde”, pedir desculpas ou licença, entre outros, símbolos da educação, têm se tornado menos comuns nas escolas, pois estas reproduzem as dinâmicas da sociedade. O ambiente escolar não é uma bolha protegida das mudanças do mundo. Crianças e adolescentes levam para o espaço escolar o que escutam, leem e assistem nos canais de TV, na internet e nas redes sociais.

Ainda nesse contexto, é necessário expor os inúmeros casos de violência escolar, fruto da falta de empatia, respeito e solidariedade com o próximo. Tais fatos podem ser explicados historicamente: “A

violência na escola vem da Idade Média; é uma prática inconcebível no século XXI. A escola deve refletir uma cultura de respeito, da merendeira ao diretor.” (PELEGRINI, 2014)

Essa cultura precisa ser trabalhada no espaço escolar, visando à diminuição dos conflitos e à aproximação afetiva entre alunos e profissionais da educação — professores, agentes de pátio, merendeiras etc. Todo esse trabalho deve contar com a participação efetiva dos pais e responsáveis, já que a família é peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes. Segundo (SANTILLANA EDUCAÇÃO, 2024)

“A relação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. A família é o primeiro ambiente de socialização e aprendizagem, onde valores, crenças e atitudes são transmitidos e construídos. A escola é o espaço de ampliação do conhecimento, da convivência com a diversidade e da formação cidadã. Quando essas duas instituições trabalham em parceria, contribuem para o sucesso escolar, a autoestima e a autonomia dos estudantes.”

É certo dizer que as famílias têm se afastado cada vez mais da escola e do acompanhamento dos filhos. Essa realidade deve-se à mudança de comportamento dos pais, que passam muito tempo no trabalho ou exercem mais de um emprego. A falta de comunicação entre escola e familiares também é um desafio a ser superado, já que, quando essa relação é explorada de forma saudável, gera frutos e ganhos significativos para a comunidade. Também é importante lembrar que a educação é, segundo a Constituição Federal de 1988, Art. 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988 - CAPÍTULO III Da Educação, da Cultura e do Desporto SEÇÃO I Da Educação)

Portanto, pais e responsáveis, mesmo atarefados, devem ter responsabilidade com a formação cidadã de seus filhos. Por outro lado, a escola deve conhecer a realidade da comunidade — isto é, dos familiares — e desenvolver atividades nas quais os pais possam participar, a fim de contribuir para o progresso da educação escolar. “Quando a família se envolve na vida escolar dos filhos e participa das atividades e projetos da escola, ela contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos, para a formação da autoestima e para a educação emocional dos estudantes.” (SANTILLANA EDUCAÇÃO, 2024)

### 3 A disciplina de Tutoria: um ensino para a vida

Ainda explorando o potencial da escola na construção de uma cultura de paz, é preciso destacar o papel fundamental do modelo de ensino integral, que oferece ao educando uma formação mais completa, com até nove horas diárias de atividades e alimentação na escola.

O Programa de Ensino Integral tem como meta a formação integral dos(as) estudantes como cidadãos(ãs) autônomos(as), solidários(as) e competentes. Para tanto, o programa fundamenta-se em quatro princípios: os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, o Protagonismo Juvenil e a Pedagogia da Presença. ((SÃO PAULO, 2022, p. 06)

Entre as disciplinas ofertadas estão Projeto de Vida e Eletivas, cujo objetivo é ajudar o estudante a refletir e planejar seu próprio futuro; Estudo Orientado, que oferece dicas para aprimorar técnicas e melhorar o desempenho escolar; Protagonismo, que permite a participação em atividades e práticas laboratoriais; e Tutoria — objeto deste estudo —, na qual o professor acompanha o estudante durante sua trajetória escolar, auxiliando-o a tomar decisões e fazer escolhas importantes.

Nesse sentido, o tutor precisa ter um olhar atento em sala de aula e um ouvido sensível para escutar seus alunos. A disciplina de Tutoria está fundamentada nas competências socioemocionais e nos pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Na Escola Estadual de Ensino Integral localizada no bairro Porto, a disciplina de Tutoria, ministrada pelo professor regente da turma, ocorre às segundas-feiras. As turmas atendem ao ensino fundamental, incluindo alunos do 6º, 7º e 8º anos. As aulas acontecem tanto no período da manhã quanto no da tarde, com duração de 50 minutos cada. As atividades realizadas seguem o currículo da disciplina

Como primeira tarefa, foi aplicado um questionário fornecido pela Diretoria Regional de Educação de Cuiabá (DRE). Esse instrumento foi essencial para compreender a realidade socioeconômica de cada estudante, permitindo planejar atividades adequadas às suas necessidades e contextos. Ao longo de três bimestres de planejamento e escuta, diversas atividades foram desenvolvidas. Neste relato, apresentarei algumas delas e suas finalidades.

**Atividade 1 — Qual a diferença entre metas e objetivos?** De caráter reflexivo e prático, levou os estudantes a dialogar com o tutor sobre as escolhas que precisam fazer na vida para alcançar seus objetivos, compreendendo que é necessário traçar metas para chegar aonde desejam.

**Atividade 2 — Autoavaliação bimestral** - O tutor elaborou uma ficha para que os estudantes avaliassem seu desempenho, identificando ganhos, perdas, pontos fortes e aspectos que exigem mais atenção. Essa atividade, focada na autonomia e responsabilidade — competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitiu aos estudantes refletirem sobre sua conduta na escola e buscar o progresso acadêmico.

**Atividade 3 — A importância da organização diária.** Nesta conversa, o objetivo foi ajudar os alunos a se organizarem em suas tarefas diárias, mostrando como a organização

## 8 Considerações finais

O modelo de Escola de Ensino Integral, aliado à prática da Tutoria, revela-se um importante instrumento na construção de uma educação mais humanizada, que valoriza o diálogo, o respeito e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A escuta ativa, o planejamento estratégico e o fortalecimento do vínculo entre escola, estudante e família são pilares que sustentam essa proposta.

Assim, este relato evidencia que a educação vai muito além dos conteúdos tradicionais: ela se constrói na escuta, no afeto e no compromisso com a formação integral dos sujeitos. Pois, “O papel da educação é, portanto, fundamental na possibilidade da paz perpétua. Sem educação não há paz. Alargar o horizonte do saber aumenta a esperança da paz no mundo” (CESCON; NODARI, 2011, p. 56)

Termo este relato afirmando que a experiência tem sido extraordinária e profundamente enriquecedora. Tenho aprendido muito com as aulas e, principalmente, com os estudantes. Ouvir, mais do que uma simples ação, é uma habilidade que exige prática, paciência e sensibilidade — e isso se constrói com o tempo. Afinal, ninguém aprende sozinho: todos nós crescemos por meio do diálogo, da escuta e da convivência mútua.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César (Orgs.). *Filosofia, ética e educação: por uma cultura de paz*. São Paulo: Paulinas, 2011.

Pellegrini, L. Violência nas escolas: ela reproduz as loucuras da nossa sociedade. *Brasil 247, Oásis*, 21 mai. 2014. Disponível em: <https://publisher.brasil247.com/oasis/violencia-nas-escolas-ela-reproduz-as-loucuras-da-nossa-sociedade>. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTILLANA EDUCAÇÃO. Família e escola: a importância da colaboração para a formação de crianças e jovens. *Santillana Educação – Blog, Práticas Pedagógicas*, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.santillanaeducacao.com.br/blog/familia-e-escola/>. Acesso em: 10 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Tutoria: volume único*. Currículo em Ação. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Tutoria-2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.



## TESSITURAS DE PRÁTICAS DECOLONIAIS: NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA DE MULHERES PROFESSORAS

GT 16: Trabalho e Educação

**Relato de experiência**

Elaine Cassia da SILVA

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

Rosane Duarte Rosa SELUCHINESK

(Docente Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: rosane.rosa@unemat.br

### 1 Introdução

Este relato nasce do encontro com mulheres professoras no sudoeste de Mato Grosso, no contexto da escrita da dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso- PPGEDU-UNEMAT. Trilhei a busca pelas histórias de vida de mulheres que, ao mesmo tempo em que ensinam, resistem.

O processo de escuta de suas narrativas me atravessou de forma profunda. Entre idas e vindas, em rotinas apertadas e turnos de trabalhos, tive a oportunidade de ouvir alguns fragmentos de suas vivências cotidianas. Nas falas, emergiram resistências, sobrecargas, esperanças e lutas que geralmente permanecem à margem da sociedade.

Como pesquisadora e professora, percebi que minha escuta não era neutra, ela se afetava e se deixava afetar. Essa postura fez emergir uma escrita de base autoetnográfica, que reconhece a minha própria trajetória entrelaçada às delas. Nesse movimento, encontrei nas práticas decoloniais um horizonte metodológico que ao invés de impor um olhar distante e universalizante, possibilitou espaço para que suas vozes se fizessem centro, rompendo com silenciamentos históricos e valorizando as epistemologias produzidas na vida cotidiana dessas mulheres.

Assim, o relato que aqui apresento é também um exercício de descolonizar o olhar e a escrita, pois minha narrativa vai além do que vi e ouvi, ela faz emergir o que me atravessou, em diálogo com as múltiplas formas de resistência e reexistência que habitam a docência feminina no sudoeste de Mato Grosso.

### 2 Retalhos de vozes, costuras de mundo

Os encontros se deram com 4 mulheres professoras da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. Uma da rede municipal que atua 60 horas com crianças do Ensino Fundamental anos Iniciais. Duas da rede estadual com Ensino Fundamental e Médio e a quarta

atua na rede estadual no Ensino Superior e Pós-graduação. Estabelecemos como critérios de seleção que essas mulheres residissem na região sudoeste do estado e estivessem em atuação na docência.

Os momentos de conversa e partilha foram realizados individualmente em locais escolhidos por cada uma delas, não houve pergunta estruturadas ou tempo definido para que esses encontros pudessem durar. Estar junto a essas mulheres, foi como recolher um retalho colorido, às vezes marcado pela dor, outras vezes pela esperança.

A escuta sensível, como lembra Freire (2011), onde a atenção ao outro, ao ouvir sem interrupção e sem hierarquizar experiências, revela a docência como um espaço de transformação mútua, em que o professor aprende com os estudantes e vice-versa. Assim, compreendi que ouvir é também aprender e não apenas registrar.

Na fala dessas mulheres, vi o peso das jornadas múltiplas e as marcas do patriarcado, que Federici (2017) denuncia como sobrecarga histórica do trabalho feminino. Mas também, foi possível observar a força da resistência e reexistência, onde a fé, cuidado e amor pelo ensinar eclode em pequenas vitórias no cotidiano.

Para Lugones (2014), as narrativas não são apenas relatos de sobrevivências, elas evidenciam as práticas de mundo decoloniais, que desafiam as estruturas coloniais e inventam outros modos de viver e educar. Assim, cada retalho narrado se tornou conhecimento, resistência e poesia.

Fiz o seletivo para pedagogia e fiquei bem colocada, foi uma loucura pois eu tive que mudar de área, em janeiro na correria para organizar meus trabalhos e finalizar a graduação em pedagogia eu fiquei doente, 15 dias internada, as eu terminei e consegui assumir a sala de aula como pedagoga e ainda de atestado, pois se eu não assumisse eu poderia a vaga, duas cadeiras no seletivo no município. (Iyá-Mi Oshorongá 37,2025)

No relato de Iyá-Mi Oshorongá evidencia de forma clara como as tensões que atravessam o corpo da mulher docente, entre a necessidade de buscar a subsistência e ao adoecimento, o acúmulo de responsabilidades e necessidade de provar suas competências em um sistema burocrático que desqualifica um corpo que não seja produtivo, ainda que momentaneamente. Mesmo diante do adoecimento a professora afirma seu lugar e sua potência ao concluir a graduação e conquistar a vaga. Esse relato é uma expressão de resistência das mulheres professores que se reinventam em um ambiente marcado pelas vertentes da colonialidade.

Ao utilizar a escuta sensível em narrativas individuais, foi possível perceber os traços marcantes que o papel da docência possui na vida dessas mulheres. Ainda que elas possam sair das suas casas e enfrentar cotidianamente os desafios de ensinar, elas mantêm a sua jornada

doméstica do cuidado com a casa e seus familiares. Dupla função é uma realidade comum a muitas mulheres que exercem a profissão de docente, e fazem parte de um dos grupos especialmente afetados pela sobrecarga de trabalho.

As mulheres professoras que atuam em dupla ou mais jornadas de trabalho e os impactos que isso causa em suas vidas podem contribuir no entendimento sobre o processo de emancipação das mulheres, bem como na feminização do magistério e suas consequências para o sistema educativo contemporâneo. Isso porque são as mulheres que estão inseridas diretamente na mediação do processo de ensino aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, segundo Freire (2011), precisam garantir a qualidade do trabalho educativo, pautado na liberdade e na conscientização, em que professores e alunos se envolvem em uma experiência de aprendizagem que tem como princípio a transformação de ambos em cidadãos críticos e participativos.

Federici (2017) nos lembra que a invisibilização das mulheres alcançou seu auge no século XIX, com a criação da figura da dona de casa em tempo integral tornando-as dependente do trabalho masculino.

A divisão sexual do trabalho emergente nesse período, não apenas confinou as mulheres a função reprodutiva, mas também aumentou significativamente sua dependência econômica, instrumentalizada pelo Estado e pelos empregadores, que usaram o salário masculino como um meio de controlar e comandar o trabalho das mulheres.

Assim, surge a redefinição dos papéis de gênero, que estruturou um sistema de desigualdades que limitou oportunidades, autonomia e desenvolvimento pessoal das mulheres.

Ao fomentar um espaço que registre as histórias de vida das mulheres valorizamos suas epistemologias que perduram em apagamento, é um movimento de resistência ao processo histórico de apagamento de existências, e com esse processo foi possível observar que, as mulheres professoras evidenciam uma diversidade de experiências, desafios e conquistas que permeiam seu cotidiano, ao realizar esses registros colocamos em destaque suas vozes e perspectivas únicas.

Lançamos mão de uma abordagem autoetnográfica pois, entendermos que a metodologia ampara os objetivos da pesquisa conforme Oliveira (1996), o olhar e ouvir de forma atenta é fundamental para compreender e interpretar as sociedades e culturas de outros povos a partir da sua própria cultura. Este método, exigiu um mergulho, uma imersão, junto as mulheres. Onde o respeito e escuta sensível ao “outro”, foi uma importe estratégias que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho.

A busca pelas histórias de vida das mulheres professoras, a partir da decolonialidade, tem sido um caminho para romper com a subjugação e possibilita contribuir para a construção de paradigmas sociais mais equitativos. Para além disso, a pesquisa mudou/transformou a pesquisadora, entendi que eu sou parte integrante dela, ao ser tocada, com o choro, com a dor através de relatos detalhados, em muitos momentos essas dores também fizeram parte do meu caminhar.

Entendi, que pesquisa era movida por elas, sem as interromper, sem as questionar, fui ouvinte, parceira, uma mulher que acolhe outra mulher nas dores, no sorriso e na esperança.

### 3 Considerações finais

Este relato evidencia que a vida das professoras é atravessada por múltiplas jornadas, nas quais o trabalho docente se entrelaça com responsabilidades domésticas e comunitárias, compondo uma colcha de retalhos com experiências e afetos.

A sobrecarga de trabalho feminino reflete desigualdades históricas que através de estruturas patriarcais naturalizam o confinamento das mulheres ao cuidado e ao trabalho não remunerado.

Em síntese, ouvir, sentir e registrar as vozes das mulheres professoras permitiu perceber que a docência feminina é simultaneamente trabalho, resistência e criação de mundos possíveis.

### Referências

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Trad.: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, setembro-dezembro/2014.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu/PR. 2017.

OLIVEIRA, Roberto Carlos. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever**. Revista de Antropologia, São Paulo, LISP, 1996, v. 39 n° 1.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO

SEDUC  
SECRETARIA DE  
ESTADO DE EDUCAÇÃO,  
ESPORTE E LAZER



GOVERNO DE  
MATO  
GROSSO

