

**X Seminário Povos Indígenas e  
Sustentabilidade  
Protagonismo e Visibilidade: Resistências e  
lutas dos povos indígenas na construção da  
autonomia.**

18 a 20 de Setembro de 2023

**ANAIS  
ELETRÔNICOS**

ISSN: 978 85 7598 146 7

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
Campo Grande/MS, Brasil

Créditos: Thiago Miotto (Imagem)  
Rossandra Cabreira (Grafismo)

## X Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade Protagonismo e Visibilidade: Resistências e lutas dos povos indígenas na construção da autonomia.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S471p Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade (n.10, 18-20 set.  
Campo Grande-MS)

Anais [recurso eletrônico] [do] 10. Seminário Povos  
Indígenas e Sustentabilidade: protagonismo e visibilidade:  
resistências e lutas dos povos indígenas na construção  
da autonomia / Coordenado pela Profa. Dra. Adir Casaro  
Nascimento; Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros e  
Prof. Dr. José Lício Backes. -- Campo Grande, MS  
: UCDB, 2023.

990 p.

ISSN 978-85-7598-146-7

I. Índios, indígenas, povos indígenas, aldeias indígenas  
- Aspectos sociopolíticos - Aspectos sociopolíticos I. Nascimento,  
Adir Casaro. II. Medeiros, Heitor Queiroz de. III. Backes,  
José Lício. IV. Título.

CDD: 980.3

### REALIZAÇÃO

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGE/UCDB

Programa Rede de Saberes (UFMS/UCDB/UEMS/UFGD)



### **COORDENAÇÃO GERAL**

Dra Adir Casaro Nascimento (UCDB)  
Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (UCDB)  
Dr. José Licínio Backes (UCDB)

### **PARCEIROS**

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado e Doutorado –  
PPGDL/UCDB  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI)  
Rede Interuniversitária de Educação Superior e Povos Indígenas da América Latina - Rede  
ESIAL

### **COMISSÃO TÉCNICA**

Anne Patricia Amarilha Bevilacqua Souza  
Luciana de Azevedo  
Dra. Daniele Colman (UCDB)  
Dra. Marines Soratto (UCDB)  
Me. Gustavo dos Santos Souza (UCDB)  
Me. Rodrigo da Silva Bezerra Pinheiro de Almeida Reis (UCDB)

### **COMITÊ CIENTÍFICO**

Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB)  
Dr. Antônio Carlos Seizer da Silva (CEFPI-MS)  
Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)  
Dra. Beatriz dos Santos Landa (UEMS)  
Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UCDB)  
Dra. Celeida Maria C. de Souza e Silva (UCDB)  
Dra. Daniele Colman (UFGD)  
Dra. Flavinês Rebollo (UCDB)  
Dr. Genivaldo Fróis Scaramuzza (UNIR)  
Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (UCDB)  
Dr. José Francisco Sarmiento Nogueira (UCDB)  
Dr. José Licínio Backes (UCDB)  
Dr. Leandro Skowronski (NEPPI/UCDB)  
Dra. Lenir Gomes Ximenes (UCDB)  
Dra. Maria Cristina Lima Paniago (UCDB)  
Dra. Maria Isabel Alonso Alves (UFAM)  
Dra. Marinês Soratto (UDCB)  
Dra. Marta Regina Brostolin (UCDB)  
Dra. Nádia Bigarella (UCDB)  
Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)  
Dra. Rozane Alonso Alves (UFAM)  
Dra. Ruth Pavan (UCDB)  
Dra. Suzete Wiziack (UFMS)  
Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL)

## **APRESENTAÇÃO**

O X Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade busca dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos nos nove primeiros que aconteceram em 2005, com o tema: Políticas de sustentabilidade nas terras indígenas de MS; em 2007, com o tema: Saberes e práticas interculturais na Universidade; em 2009, com o tema: Saberes locais, educação e autonomia, em 2011, com o tema: saberes locais e formação acadêmica, em 2013, com o tema: Do campo ao campus e do campus ao campo: trajetória de saberes, em 2015, com o tema: Os saberes indígenas e a contemporaneidade, em 2017, com o tema: Formação Superior e os Saberes/Conhecimentos Tradicionais e, em 2019, com o tema: Produção do conhecimento e interculturalidade, em 2021, o IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade com o tema: Etnocídio e as estratégias de resistência e, em 2023, o X Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Visibilidade e Protagonismo: Resistências e lutas dos povos indígenas na construção da autonomia, a exemplo dos demais, pretende constituir-se em uma oportunidade para a discussão e socialização de posturas teóricas e metodológicas utilizadas em pesquisas sobre saberes locais, educação, formação superior, gênero, gestão territorial, tecnologias/mídias e autonomia dos povos indígenas, e continuar constituindo-se em um espaço privilegiado de interlocução entre povos indígenas, pesquisadores indígenas e não- indígenas e formadores de diferentes instituições, regiões e países.

**Coordenação Geral**



## SUMÁRIO – COMUNICAÇÃO ORAL

### **GT 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 1. A ARTE DA CERÂMICA NA ALDEIA CACHOEIRINHA, MUNICÍPIO DE MIRANDA-MS/BRASIL.....14**  
Silvia Lipu Pedro, Fátima Cristina D. Ferreira Cunha
- 2. A HISTÓRIA DA TERRA INDÍGENA PANAMBIZINHO: OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA.....23**  
Abrisio Silva Pedro
- 3. ABORDAGENS DOS CONHECIMENTOS SOBRE A NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELOS PROFESSORES TERENA DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARCOLINO LILI, TERRA INDÍGENA TAUNAY/IPEGUE, ALDEIA LAGOINHA, MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, MS.....32**  
Aparecida de Sousa dos Santos; Heitor Queiroz de Medeiros
- 4. ARTE NAS ESCOLAS TERENA, A BUSCA PELA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA ARTÍSTICA.....47**  
Aparecida de Sousa dos Santos; Fátima Cristina D. Ferreira Cunha
- 5. ATITUDES LINGUÍSTICAS DE FALANTES GUARANI BILÍNGUES, DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ, EM RELAÇÃO ÀS LÍNGUAS QUE A ESCOLA DEVE ENSINAR.....57**  
Sônia Cristina Poltronieri Mendonça
- 6. CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA, DA ALDEIA ALDEINHA, PARA O FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE TERENA SEGUNDO OS GESTORES, DOCENTES, EGRESSOS INDÍGENAS DA ESCOLA, ANCIÕES E LIDERANÇAS DA ALDEIA .....69**  
Edemilson Dias; Heitor Queiroz de Medeiros
- 7. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIFERENTES OLHARES E EXPERIÊNCIAS.....81**  
Isabella Cabral Siqueira; José Licínio Backes
- 8. EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO PROJETO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....92**  
Rafaela Bayerl de Lima; Marta Coelho Castro Troquez
- 9. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ.....105**  
Francineide Lima Abreu; Iara Tatiana Bonin

- 10. ENTRE INCERTEZAS, TENSÕES E NEGOCIAÇÕES, OU... DOS PROCESSOS DE (DES) CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....117**  
Gustavo dos Santos Souza
- 11. IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM ESCOLAS INDÍGENAS- UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE E DA INTERCULTURALIDADE.....130**  
Daftali Jefferson Sobral Carneiro; Marta Coelho Castro Troquez
- 12. POR UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA E DA INTERCULTURALIDADE....143**  
Estela Mara de Andrade
- 13. RELATO DOS JOGOS TRADICIONAIS DESENVOLVIDOS NA COMUNIDADE INDÍGENA ÁGUA BRANCA: LAZER, ENTRETENIMENTO, APRENDIZAGEM, CULTURA E ARTE.....155**  
Léo Samuel Gonçalves; Fátima Cristina D. Ferreira Cunha
- 14. SABERES QUE CRUZAM FRONTEIRAS: A PEDAGOGIA GUARANI NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ.....163**  
Marinês Soratto; Adir Casaro Nascimento

#### **GT 2 - EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 15. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATRAVESSAMENTOS DOS SABERES INDÍGENAS NA LEGISLAÇÃO DO CURRÍCULO.....177**  
Rafael Presotto Vicente Cruz
- 16. O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....190**  
Ailton Salgado Rosendo
- 17. OS ACADÊMICOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA-UNIR: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO .....202**  
Mádson Ribeiro da Silva; Ediane Parintintin Leite; Carlos Magno Naglis Vieira

#### **GT 3 - CRIANÇA/INFÂNCIA INDÍGENA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 18. CRIANÇA GUARANÍ-KAIOWÁ TEKÓ PORÃ-: MODO DE SER/ESTAR E OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM.....213**  
Daniele Gonçalves Colman; Adir Casaro Nascimento

- 19. O IMPACTO DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS SOBRE A QUESTÃO DO ABUSO E A EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA COMUNIDADE INDÍGENA URBANA DA ALDEIA ALDEINHA DE ANASTÁCIO-MS.....226**  
Débora Carmo dos Santos; Janete Rosa da Fonseca

**GT 4 - LÍNGUAS INDÍGENAS: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 20. AGUAPÉ E A FLOR : O ENCONTRO DE UMA NOVA IDENTIDADE.....237**  
Janine Barthimann
- 21. FRONTEIRAS ENTRE A DIÁSPORA DAS MULHERES INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO EM CAMPO GRANDE-MS E A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL.....249**  
Janine Barthimann
- 22. RESISTENCIA E VISIBILIDADE: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UM INDÍGENA NAS REDES SOCIAIS.....259**  
Ronaldo Carvalho; Adir Casaro Nascimento

**GT 5 - GÊNERO, IDENTIDADE, DIFERENÇA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 23. A IMPORTÂNCIA DE PROFESSORES NEGROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639-3.....269**  
Luana Melsa Cavalcante
- 24. ARTE, CORPO E GÊNERO: A PRODUÇÃO DE CERÂMICA ENTRE AS MULHERES KADIWÉU.....277**  
Gabriela Barbosa Lima e Santos
- 25. CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO: DIFERENTES PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS.....287**  
Samara Vitória Pinto da Silva; Ruth Pavan
- 26. DE MULHER INDÍGENA À SELVAGEM : AS IMAGENS E AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER INDÍGENA NAS OBRAS INDIANISTAS DE JOSÉ DE ALENCAR.....299**  
Stephanie Miranda dos Santos; Adir Casaro Nascimento
- 27. ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONSTITUIÇÕES DAS RELAÇÕES DE GENERO.....308**  
Cristiane Pereira Lima; José Licinio Backes

- 28. IDENTIDADES E DIFERENÇAS: AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES.....321**  
Graciela Mendes Nogueira Targino; José Licínio Backes
- 29. INDÍGENAS WARAO EM PORTO VELHO: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM ANDAMENTO.....334**  
Tharyck Dryely Nunes Rodrigues Fontineles; Ana Clara Dantas Ramos; Carlos Magno Naglis Vieira
- 30. MULHERES NEGRAS- IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO.....345**  
Luzia Aparecida do Nascimento
- 31. TERRA BRASILIS: EUROCENTRISMO E PATRIARCALISMO NO BRASIL COLONIAL.....358**  
Eldes Ferreira de Lima

**GT 6 - TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 32. A BIODIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE NA RESERVA DE SASSORÓ, TACURU/MS.....371**  
Edilaine Castelão Duarte; Rosa Sebastiana Colman
- 33. A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO KAIOWÁ E A AÇÃO INDIGENISTA NO SUL DE MATO GROSSO.....379**  
Fernando Luís Oliveira Athayde Paes
- 34. AS RELAÇÕES COM O AMBIENTE E A SUSTENTABILIDADE DOS TERENAS DA ALDEIA BANANAL NA TERRA INDIGENA TAUNAY-YPEGUE - MATO GROSSO DO SUL.....389**  
Rodrigo da Silva Bezerra Pinheiro de Almeida Reis; Heitor Queiroz de Medeiros
- 35. COMO O CONHECIMENTO LOCAL DOS HABITANTES DA SERRA DO AMOLAR CONTRIBUIU PARA A PROTEÇÃO DOS ANIMAIS DA REGIÃO EM MEIO AO FOGO DO PANTANAL SUL.....403**  
Laura Karoliny Alves Urquiza dos Santos; Maria Augusta de Castilho
- 36. CONHECIMENTO ECOLÓGICO TRADICIONAL DOS POVOS INDÍGENAS NO PANTANAL E SEU POTENCIAL NO PROTAGONISMO DE PROJETOS DE CONSERVAÇÃO FLORESTAL.....411**  
Sofia Marzolo; Cleonice Alexandre Le Bourlegat
- 37. JUVYY HA TESÃI RENDA: ESPAÇO DE SAÚDE NA COSMOLOGIA KAIOWÁ DE PANAMBIZINHO YVY AKÁNDIRE.....423**  
Luciana Aquino Conciãza; Rosa Sebastiana Colman



- 38. O DIREITO DE SER E MANTER-SE INDÍGENA: AS DISPUTAS TERRITORIAIS IMPOSTAS AOS GUARANI E KAIOWÁ NO CAMPO, NA POLÍTICA E NOS TRIBUNAIS.....436**  
Daniele de Souza Osório; Antonio Hilario Aguilera Urquiza

**GT7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 39. A CULTURA SIMBÓLICA DA INFÂNCIA: REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS, PREOCUPAÇÕES E VALORES INFANTIS NAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....449**  
Andréia Paz Leonarski de Souza Lima.

- 40. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEAM/AHS DE MATO GROSSO DO SUL: UMA REALIDADE DE FORMAÇÃO PANDEMICA.....457**  
Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob; Marta Regina Brostolin

- 41. A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIs) DO MUNICÍPIO DE BONITO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS) EM TEMPOS DA PANDEMIA DO COVID19.....470**  
Marcia Pires dos Santos; Heitor Queiroz de Medeiros

- 42. A UFMS VAI À ESCOLA PÚBLICA: INTRODUÇÃO À ENGENHARIA CIVIL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....480**  
Thiago Feliciano Alves; Enio Lorrán Reis Santos

- 43. AS LÍNGUAS DE SINAIS DOS INDÍGENAS SURDOS DAS ALDEIAS OLHO D'ÁGUA, BARREIRINHO E ÁGUA AZUL DO TERRITÓRIO INDÍGENA BURITI NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....487**  
Bruno Roberto Nantes Araujo

- 44. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA REVISÃO DE LITERATURA.....500**  
Luciane de Jesus Velasquez; Flavinês Rebolo

- 45. CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS: DO PASSADO AO PRESENTE.....511**  
Ricardo Henrique de Souza; Marta Regina Brostolin

- 46. CRIANÇA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....524**  
Gisele Aparecida Ferreira Martins

- 47. CURRÍCULO DECOLONIAL: PENSAR OS MODELOS CURRICULARES QUE ABRANGEM E AGREGAM TODAS AS CULTURAS, VALORES E DIFERENÇAS, ALÉM DOS MOLDES COLONIAIS.....534**  
Luís Felipe Cristaldo Gonçalves
- 48. CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIFERENTES OLHARES E EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS.....543**  
Anna Eliza Houry Pinheiro; José Licínio Backes
- 49. CURRÍCULO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTERCULTURAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.....552**  
Henrique Rezende Untem
- 50. DIVERSIDADE/DIFERENÇA INDÍGENA EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS...560**  
Daiane Nascimento Roberto Dias; Marta Coelho Castro Troquez
- 51. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....572**  
Luciane Toledo Monteiro
- 52. EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA: A POSSIBILIDADE DE UM PROCESSO DECOLONIAL.....580**  
Marcela dos Santos Ortiz
- 53. EDUCAÇÃO INFANTIL, SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PAULO FREIRE.....591**  
Rosalina de Carvalho Pantoja Nascimento
- 54. ENSINAMENTOS DE PENSAR ESTAR NO MUNDO: COMO A ETNIA TERENA REPASSA SEUS CONHECIMENTOS NO DECORRER DAS GERAÇÕES E COMO ESTES CONTRIBUEM COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....603**  
Elisângela Castedo Maria Do Nascimento
- 55. ESTADO DO CONHECIMENTO: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....615**  
Gislaine Andrade Silva; Marta Regina Brostolin
- 56. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA.....623**  
Sintia Fabiana Alves de Mello Câmara
- 57. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS FORMATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE.....634**  
Fábio da Penha Coelho; Antonio Hilário Aguilera Urquiza
- 58. FORMAR-SE PARA FORMAR: O LUGAR DO ESTUDO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO FORMADOR DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA UFMS/CPAN.....644**  
Caroline Paula Cellini

- 59. O ENSINO DA MATEMÁTICA ADAPTADO POR MEIO DA LIBRAS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES SURDOS BILÍNGUES DE MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS /MT.....657**  
Gleison Fabian Rocha; Heitor Queiroz de Medeiros
- 60. O (NÃO) PROTAGONISMO E A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....665**  
Claudia Aparecida do Nascimento e Silva; José Licínio Backes
- 61. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO AO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR.....676**  
Michele Serafim dos Santos
- 62. O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....689**  
Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello; Flavinês Rebolo
- 63. OS DESAFIOS DOS ALUNOS INDÍGENAS DO IFMA CAMPUS BARRA DO CORDA DURANTE O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....699**  
Luciana Helena da Silva
- 64. PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE: A CONSTRUÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO.....709**  
Fernando Campos Peixoto
- 65. PROJETO DE APLICATIVO CAMINHANDO PELO MUNDO - MITOLOGIA TERENA: A GAMEFICAÇÃO COMO PRÁTICA DECOLONIAL.....719**  
Alexandre Sogabe
- 66. PROTAGONISMO DOS GUARARNI E KAIOWÁ NO ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....725**  
Kátia Karine Duarte da Silva
- 67. REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTORES E PROFESSORES.....738**  
Karolina da Silva Riquelme; Flavinês Rebolo
- 68. RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA, ENQUANTO MORADOR DA FURNA DOS BAIANOS, E PARTICIPANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO ANCESTRAL.....747**  
Anderson Lopes Silva; Fátima Cristina D. F. Cunha
- 69. REVISÃO INTEGRATIVA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS.....758**  
Tuany Inoue Pontalti Ramos; Marta Regina Brostolin

- 70. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE.....723**  
Elisângela Rodrigues Furtado
- 71. TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO: RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO PRESENCIAL E O VIRTUAL À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....783**  
Renata Benedetti Mello Nagy Ramos; Maria Cristina Lima Paniago
- 72. UMA VISÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AVANÇOS RETROCESSOS E PERSPECTIVAS.....792**  
Aryadne Maluf Ribeiro Arnez Lima

**GT 8 - POLÍTICA EDUCACIONAIS: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

- 73. ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISIBILIDADE E INCLUSÃO..... 804**  
Maira Cristiane Benites; Cidnei Amaral de Mello
- 74. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ACOMPANHAMENTO-META 2: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LADÁRIO-MS.....816**  
Raimundo Pinheiro Santos Neto; Celeida Maria Costa de Souza e Silva
- 75. CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PROTAGONISMO: ALGUNS APONTAMENTOS.....828**  
Viviane Gregório Barbosa de Campos; Fabiana Gheysa do Nascimento Sanches; Carmen Ligia Caldas Haiduck
- 76. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO CONECTANDO SABERES II AOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ESTABELECIMENTO PENAL FEMININO IRMÃ IRMA ZORZI (2016-2022).....837**  
Geversson Cavalcante da Silva; Celeida Maria Costa de Souza e Silva
- 77. EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NO DISCURSO MIDIÁTICO NA IMPRENSA CAMPO-GRANDENSE (2020-2022).....849**  
Edgar da Silva Queiros; Wallace José de Lima; Celeida Maria Costa de Souza e Silva
- 78. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: NORMATIVAS SOBRE A CRIAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES DE CENTROS DE ATENDIMENTO.....863**  
Karolinne Santos de Aguiar Paz; Regina Tereza Cestari de Oliveira
- 79. ESTADO DO CONHECIMENTO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO SUPERDOTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MATO GROSSO DO SUL.....875**  
Célia Miriam da Silva Nogueira; Nádia Bigarella



- 80. ESTADO DO CONHECIMENTO: LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS APRESENTADOS NO GT -9 TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED (2017-2021).....887**  
Luis Eduardo Celaia de Matos; Nádia Bigarella
- 81. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO (A) CRÍTICO DO ALUNO A PARTIR DA BNCC .....894**  
Vanessa Janaína Viana de Oliveira; Arão Davi Oliveira
- 82. O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CAPITAL DE MS: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DE UMA PESQUISA DOCUMENTAL.....906**  
Lucimar Lima da Silva Costa
- 83. OS GOVERNADORES E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1990-2022).....919**  
Maria Elisa Ennes Bartholomei; Andrew Vinícius Cristaldo Da Silva; Nádia Bigarella
- 84. PROCESSO HISTÓRICO FRENTE AO ACESSO Á EDUCAÇÃO INCLUSIVA ÀS PESSOAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (1996 a 2019).....931**  
Paola Gianotto Braga; Graziela Cristina Jara
- 85. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD): PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA.....942**  
Francisco Eduardo da Silva do Carmo
- 86. REFLEXÕES SOBRE OS AVANÇOS E DESAVANÇOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....953**  
Juliana Campos Francelino
- 87. RESENHA SOBRE O LIVRO “DIREITA E ESQUERDA: RAZÕES E SIGNIFICADOS DE UMA DISTINÇÃO POLÍTICA”.....962**  
Priscilla Basmage Lemos Drulis; Francisco Eduardo da Silva do Carmo
- 88. REUNIÕES NACIONAIS DA ANPEd: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA.....970**  
Karla Franciellen Ortiz Espindola; Regina Tereza Cestari de Oliveira
- 89. TRAJETÓRIA DA PESQUISA NA ESCOLA FRANCISCANA IMACULADA CONCEIÇÃO: PRINCÍPIOS E VALORES FRANCISCANOS DIANTE DA “SOCIEDADE LÍQUIDA”.....979**  
Adriana Renata Santos; Adir Casaro Nascimento

**GT 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**A ARTE DA CERÂMICA NA ALDEIA CACHOEIRINHA, MUNICÍPIO DE  
MIRANDA-MS/BRASIL**

Silvia Lipu Pedro (UFMS)  
silvia.lipu.pedro@ufms.br

Fátima Cristina D. Ferreira Cunha (UFMS)  
fatima.cunha@ufms.br

**Resumo:** Este artigo trata de uma pesquisa na Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda/MS. O objetivo foi analisar, problematizar e estudar a origem, as propriedades e o processo de fabricação de cada tipo de cerâmica na região. Ao analisar o processo produtivo da cerâmica, percebemos que pouco, ou quase nada mudou por um período estimado de 200 anos. Entendemos todo o sistema de planejamento, confecção e controle da produção de uma cerâmica, os diversos tipos, utilizando os antigos métodos artesanais que pode produzir artigos de excelente qualidade. Concluímos que essas fontes de informação pesquisadas são muito relevantes, ao se estudar esse tema, podemos preservar a nossa memória, pois com o processo de globalização e homogeneização cultural que tem marcado o mundo contemporâneo, no qual acontecem várias mudanças de valores e reorganizações sociais de toda ordem, com o projeto de reviver a cerâmica na Aldeia Cachoeirinha, ela poderá ser preservada., com este estudo, será possível contribuir, incentivando pesquisas futuras.

Palavras-chave: Cerâmica Indígena, cerâmica Terena, povo Terena.

### **Introdução**

Este artigo propõe buscar diálogo e discussões entre ceramista e educação, verificar a produção da cerâmica e observar se ela pode ser inserida na Educação Escolar. A cerâmica é muito importante na escola, pois desperta a atenção, é decorativa, é utilitária, e trabalha o sentimento de pertencimento dos nossos estudantes. Onde eles vivem, nas aldeias, a cerâmica faz parte do nosso cotidiano e sua preservação, implica na preservação da identidade cultural de um povo. A pesquisa é o resultado do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura

Intercultural Indígena, Povos do Pantanal na área de Linguagens. A mesma foi desenvolvida na escola da Aldeia Cachoeirinha a 12 quilômetros do município de Miranda/MS.

Vamos verificar o que acontecia em anos remotos para entender o nosso presente. Em expedição nas aldeias no ano de 1883, Rohde percebeu várias louças de barro, de todos os tamanhos e formas, depositadas no chão ou penduradas. Observou o processo de fabricação da cerâmica e relatou que

Os Terenos são também muito habilidosos e desenvolveram para isso um gosto todo especial. A fabricação é muito simples e sem qualquer instrumental. O ceramista se ajoelha no chão duro, pisado e liso; a seu lado está um monte de barro duro, do qual ele pega um pedaço que amassa em forma de bola, depois estica formando um rolo comprido e faz dele um anel. Tais anéis ele coloca um encima do outro, apertando e alisando com as mãos o vasilhame que vai se construindo dessa forma, até que tenha a forma certa. Quando a peça está pronta, faz-se incisões no barro ainda mole, com uma corda, formando o motivo, é deixado depois secar ao sol por uns dias e depois cozido de maneira muito simples. Cobrem-se as peças com madeira seca, que depois é acesa. Depois de algumas horas a louça é retirada, e se pinta o modelo com a resina de pau-santo, com a peça ainda em brasa. Mais tarde, quando a louça já estiver esfriada, o desenho é terminado com as cores vermelha e branca. (Rohde, 1990, p.14)

O autor ainda descreveu que todas as casas possuíam peças de barro de todas as formas e tamanhos, com finalidades imagináveis e que homens e mulheres as confeccionavam, mas o modelo e a pintura ficavam a cargo da mulher.

Quando Altenfelder esteve nas aldeias no ano de 1946, verificou que os Terena conheciam e empregavam o processo de espirais de argila para fabricação dos potes, recipientes utilitários, como pratos e panelas de cor vermelha; esses objetos eram devidamente ornamentados com desenhos brancos e pretos. Os vasos e os potes eram cozidos após serem pintados com resina de jatobá. (Altenfelder, 1949, p. 295)

Ladeira (2000) relata que, nas casas dos antigos Terena, havia muitos objetos de cerâmica e que a fabricação era feita por homens e mulheres. A técnica permaneceu a mesma até os dias atuais.

A produção cerâmica Terena é encontrada na Aldeia Cachoeirinha e, nos dias atuais, o processo artesanal utilizado é o mesmo de 1946, quando Altenfelder pesquisou aldeias da

região. Algumas aldeias continuam com o fabrico das cerâmicas para vender nas cidades próximas e utilizar em suas vidas e afazeres diários.

A cerâmica Terena continua como em 1883. É identificada pela coloração avermelhada e com bordados desenhados em tons brancos.



Cerâmica Terena. Fonte: google, 2023

Ficou para a mulher a arte de confecção, desde a busca do barro até a sua comercialização. Após a coleta do barro, que pode ter o auxílio da família, em função do peso a carregar, o barro é limpo, isto é, são retiradas as “pedrinhas”, os gravetos e outros resíduos.



Cerâmica Terena. Fonte: google, 2023



A essa massa é misturado um pó de cerâmica já queimada, em quantidade menor, para garantir a qualidade das peças. No processo, as peças que se quebrarem serão reaproveitadas para futura mistura com a argila e nova produção de peças.

As mãos devem estar limpas, sem vestígios de suor ou gordura, pois podem prejudicar e trincar as peças. Ainda úmidas, são alisadas e polidas com pedras lisas ou pedaços de madeira. Após o polimento, são pintados os desenhos com pigmentos de argila e água.

Os motivos dependem das mãos dos artistas, podendo ser flores, animais, etc. e são pintados com pincéis improvisados de pena. As peças seguem, então, para o sol, para secar, processo que pode durar até uma semana.

Após a secagem, vem o processo de queima: as peças são arrumadas delicadamente sobre um suporte de vergalhões, em buracos nos quintais das casas. A lenha deve ser seca, e o fogo permanecer aceso pelo menos por uma hora.

Pouca ou muita lenha dependerá do tamanho das peças. Folhas e fumaça podem comprometer a qualidade, devendo a atenção ser redobrada nesse momento. Da forma descrita, peças utilitárias para o dia a dia e peças para comercialização são elaboradas, queimadas, pintadas e, posteriormente, utilizadas e vendidas.

De acordo com Willey (1987), após o advento dos europeus, o declínio das culturas nativas foi acompanhado pelo declínio da arte cerâmica, principalmente com as peças de cerimônias, mais ornadas, havendo a substituição das religiões indígenas pelo Cristianismo.

Após a desagregação cultural, a cerâmica deixou de ser uma importante expressão artística, religiosa ou mitológica. Para o autor, houve uma reversão nos produtos feitos para troca com os europeus. Vendidos como curiosidades, os produtos se constituíram em um renascimento turístico marcado por uma qualidade superficial, de imitações, longe dos padrões antigos.

O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo Decreto N° 12.847, de 16 de novembro de 2009 (Mato Grosso do Sul, 2009), reconheceu a cerâmica Terena como patrimônio imaterial histórico, artístico e cultural, sendo o primeiro bem imaterial registrado pela Lei Estadual N° 3.522, de 30 de maio de 2008.

Para Arashiro e Santos (2011, p.37), a cerâmica Terena é testemunho cultural e representa o discurso de resistência passado de geração a geração; é “exemplo vivo da força identitária construída pelas mãos sábias de mulheres que perpetuam modos e saberes”.

Ao fazer uma pesquisa na escola e na Aldeia Cachoeirinha, para verificar se a cerâmica é utilizada, quem faz, quem ensina, etc., nos deparamos com professores e ceramista. Foi feita entrevista sobre a produção da cerâmica na escola seguinte pergunta: O que se faz cerâmica na escola? A qual obtivemos a resposta de que seria para oportunizar aos alunos o pertencimento de utensílios cerâmicos de uso cotidiano produzidos por eles próprios.



Cerâmica, arquivo pessoal, Pedro, 2023

Quem faz? Os alunos. Quem ensina os alunos? Uma ceramista que repassa os seus conhecimentos, alarga as experiências em sala de aula dos nossos estudantes e possibilita a descoberta de novos talentos e habilidades. Desenvolvendo assim competências que vão acompanhá-los em outras disciplinas também, obedecendo as determinações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).



Cerâmica, arquivo pessoal, Pedro, 2023

Na escola temos uma modalidade de aula com cerâmica manual, que é a técnica mais antiga utilizada para fazer objetos com barro. Ela é indicada para pessoas que preferem criações mais livres, assimétricas, tortinhas com aquela carinha mais ancestral. É também possível chegar a uma estética mais polida na cerâmica manual, tudo depende da prática e da descoberta de pessoas habilidosas.



Antes de iniciar esse processo, a escola foi atrás das seguintes perguntas: Quem faz cerâmica? Descobriu-se que uma moradora da Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda que chama-se Dina Sebastião Mendes, estaria a disposição de repassar os seus conhecimentos.



Ceramista Dona Dina, arquivo pessoal, Pedro, 2023

Surgiu então uma outra questão: Como ela faz? Para começar a produção, as oleiras<sup>1</sup> vão coletar a argila em buraco que cavam no meio do mato ou na beira de córregos e açudes, de onde saem com sacos ou bacia carregados na cabeça até as casas. Em seguida feito isso, a

---

<sup>1</sup> Oleiro é o artesão responsável por fabricar e comercializar objetos feitos de cerâmica. O oleiro trabalha na olaria, que consiste na fábrica que produz os objetos feitos de barro. Entre os objetos produzidos pelos oleiros destacam-se os vasos, as telhas, as louças, os tijolos e etc. (Dicionário on line, 2023).



argila é então bem amassada para ser misturada ao “tempero” ou catipé, que é a denominação de restos de cerâmica que quebram foram socados no pilão para serem reutilizados.

Segundo a ceramista Dina, esse complemento evita as deformações e quebra das peças que estão sendo confeccionadas. Em seguida, com a mistura pronta, a artesã começa a dar forma de barro. Sentada em banquinhos ou tocos de árvore, com um pote de água e a bacia com mistura ao lado, ela primeiro amassa o material, achatando-o sobre uma tábua.

Esse primeiro trabalho será o suporte do artefato, para em seguida, num movimento de vai e vem com as mãos começar a fazer os espirais. Assim juntam-se as cordas sobre a base de barro durante esse processo, feito com as pontas dos dedos nas partes externas é interna do objeto, a ceramista molha as mãos para umedecer o barro, facilitando, com isso, a modelagem, ele é alisado com colheres e facas sem serras. O próximo passo cobrir o objeto com barro vermelho por diversas vezes, até atingir a coloração ideal.

Para terminar, é feita a decoração com barro branco; assim os artefatos estão prontos para irem ao fogo. Para tanto, a ceramista faz um buraco no chão, coloca barras de ferro de base para segurar lenha.

Assim as mulheres Terena utilizam uma taquara para retirar os objetos da fogueira, que ficam com aspecto puxado para o marrom escuro logo após a queima, mas vai clareando e adquirindo a tonalidade vermelha conforme se esfria.

Portanto, a cerâmica Terena é conhecida pela sua tonalidade vermelha (que para as oleiras é a cor da tradição Terena) e desenhos na cor branca assemelhados a uma renda.

## **Conclusão**

O artigo revela a importância de se fazer um trabalho pedagógico na escola, que traga para o âmbito da sala de aula, a produção de cerâmica. Um resgate a nossa cultura, a nossa memória, nesse trabalho na escola os alunos tiveram a oportunidade de conhecer sobre cerâmica, reconhecê-la como arte, e pôr a mão na massa, fazendo as próprias obras, acompanhando até mesmo o processo de queima da cerâmica.

## **Bibliografia**

ALTENFELDER, Fernando Silva. **Mudança cultural dos Terêna**. In: Revista do Museu Paulista. [s.n]. São Paulo: vol. III, 1949.

ARASHIRO, Neusa N. e SANTOS, Maria C.L.F, **Vozes do Artesanato**, Fabio Pellegrini (organizador), [s.n.]. Campo Grande, FCMS, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A História do povo Terena**. São Paulo: MEC-SEF-SUP: Centro de Trabalho Indigenista, 2000.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2010.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Temas Transversais, MEC, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1998.

LADEIRA, M. E. & BITTENCOURT, C. M. **A História do povo Terena**. São Paulo: Mec-Sef-Sup: Centro de Trabalho Indigenista. 2000.

LADEIRA, Maria Elisa. **Língua e história: análise sociolingüística em um grupo Terena**. São Paulo, 2001. 166 fls. (Tese de Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2001.

ROHDE, Ricard. **Algumas notícias sobre a tribo indígena dos Terenos**. Terra Indígena, UNESP-Araraquara, São Paulo: nº 55, 1990.

SALAZAR, Abel, **O que é arte?** Coimbra, Porto, Portugal. Arménio Amado Editor,

TOLSTÓI, Lev. **O que é arte?** 1ª Edição. Lisboa, Portugal Ed. Gradiva Publicações, S. A. 2013.

WILLEY, Gordon R. **SUMA Etnológica Brasileira, Cerâmica**. Edição atualizada do Handbook of South American Indians, Volume 2, Tecnologia Indígena, Editor Darcy Ribeiro et aliii. Editora Vozes, Finep, 1987.

#### **Sites consultados:**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA CERÂMICA – ABC [www.abceram.org.br/](http://www.abceram.org.br/)..ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE INDÚSTRIA

BRASIL. LDBEN. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 24/11/2017, às 20 h.

DICIONÁRIO PORTUGUÊS ON LINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/herdade>. Acesso em 07/04/2017, às 19 h.

MATO GROSSO, Disponível em <http://riosvivos.org.br>. Acesso em 26/11/2017, às 17h.

REDE DE SABERES. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>. Acesso em 28/11/2017, às 12h28.

REFERENCIAL curricular nacional para as escolas indígenas/ministério da educação e do desporto. Disponível em: Referencial Curricular para as Escolas Indígenas. Acesso em 06/02/2023, às 22 h.

## A HISTÓRIA DA TERRA INDÍGENA PANAMBIZINHO: OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA

Abrísio Silva Pedro - UFGD  
[tembolosilva@gmail.com](mailto:tembolosilva@gmail.com)

**Resumo:** O texto aqui apresentado, discute o processo histórico da Terra Indígena Panambizinho, relatando a trajetória de Pa'i Chiquito e a luta para o processo de construção do que atualmente chamamos de educação escolar indígena. Neste percurso, pretendo apresentar uma síntese da minha pesquisa no mestrado em História. O desafio aqui, portanto, é demonstrar que ao longo do processo de demarcação da Terra Indígena, a luta por uma escola que respeita a língua e identidade étnica do Kaiowá esteve ao lado da própria luta pela demarcação do território, contudo mesmo após 2004 a busca pela universalização do ensino em Panambizinho se mantem.

**Palavras-chave:** Kaiowá, Terra Indígena Panambizinho; Educação Escolar Indígena

### Introdução

A Terra Indígena Panambizinho, localizada no distrito de Panambi município de Dourados MS, é uma Terra Indígena demarcada com predominância da população Kaiowá que teve sua área homologada e registrada pela União no ano de 2004, pelo Decreto s/n - 28/10/2004, com uma área de 1.289,57 hectares e uma população de 414 pessoas<sup>1</sup>.

Os Kaiowá desta Terra Indígena tiveram um maior contato com a população não indígena através das frentes de expansão agropastoril do início do século XX, principalmente com o estabelecimento da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, que foi um projeto de colonização que no início da década de 1940, que delimitou pequenas áreas para o projeto de colonização que ficou também conhecido como “marcha para o Oeste”.

Na CAND, cada colono teria direito a 30 hectares, contudo o que impactou a população indígena da região, foi que este processo aconteceu sobre as terras de presença dos indígenas Kaiowá. Este fato fez com que essas famílias permanecessem em um local de 60 hectares até o processo de demarcação da Terra Indígena em 2004.

---

<sup>1</sup> Dados do SIASI/SESAI de 2014. Fonte retirada de <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3959#direitos> acesso em 30 de agosto de 2023

Compreendo que parte do processo de mobilização da comunidade indígena para demarcação deste Tekohá<sup>2</sup> foi a construção de um modelo de escolarização alinhado com a defesa de sua identidade étnica e valorização de suas memórias ancestrais. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender e narrar este processo de escolarização, desde a presença do ensino escolarizado na área de retomada, a “aldeia velha”, como a construção e manutenção da Escola Pa’i Chiquito Pedro, construída a partir da demarcação da Terra Indígena.

### **Metodologia:**

Neste momento, texto aqui está construído a partir de uma entrevista realizada com Dona Dorice Pedro, filha do Pa’i Chiquito no ano de 2015 durante a produção do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Magistério Ara Vera, além de referencial bibliográfico. Para a produção da dissertação, elaboraremos outras entrevistas, sobretudo com os primeiros professores indígenas de Panambizinho, além da documentação sobre os processos de escolarização em Panambizinho.

### **Resultados: A história de Panambizinho**

O Yvy Akandire (terra sagrada), é o nome de batismo que o rezador Pa’i Chiquito deu para o espaço, que essa terra sagrada pertencia o seu povo Kaiowá (ka’aguy rusu ygua). Com a instalação da CAND, foi encurralado pelos fazendeiros, sertanistas e capangas, eles foram expulsos da região do Guasu (hoje é reconhecido como Rio Dourados), que fica ao redor da vila Macaúba, segundo informação dona Dorice Pedro filha do Pa’i Chiquito.

Um branco alto com bigode com chapéu preto montado no cavalo chegou e falou para ñamoi (avô) Chiquito aqui vocês não podem mais morar porque aqui já foi comprado do governo e vocês tem que sair. Se eu voltar aqui e encontrar vocês, nós vamos queimar tudo sua casa e atirar em vocês. (PEDRO, 2015).

Como o Pa’i Chiquito era hexakáry (xamã, que tem uma visão que enxerga para além de nós e faz conexão com o sobrenatural), então ele dialoga com as coisas sobrenaturais e conversa com o criador do mundo e seu guardião celestial. Pa’i Chiquito teria sido então

---

<sup>2</sup> Tekoha é a forma tradicional em que vivem os indígenas Guarani e Kaiowá, em uma tradução adaptada, poderíamos dizer que é o “lugar onde se vive com os seus costumes”.



orientado a procurar um lugar adequado para levar suas famílias e pessoas ligadas a elas. Pa'í Chiquito os guiaria para um outro lugar como o céu, para que fossem viver em paz com alegria. E a rezadora Doríce, trelata também que:

Com essa razão ele rezou a noite toda para partir e procurar a terra sem-males. No amanhecer do dia eles partiram rumo que se pôs ao entardecer no trouxeram junto a galinha e outros animais domésticos que pertenciam a eles. A caravana do Pa'í chiquito caminhou por três dias, eles chegaram em um lugar para descansar, pois só iriam continuar no outro dia. Na vinda o pessoal do Chiquito caçava e quando achava córrego ou lago pescava e compartilhava com a caravana a comida (PEDRO, 2015).

E ela foi contando no dedo assim “Na quinta caminhada chegamos no Lago bem grande e ficamos um tempo. Por motivo de Pa'í Chiquito procurar o lugar definitivamente que ia se instalar para rezar. Na época não tinha branco nesta região” (PEDRO, 2015).

Nas conversas com a dona Dorice, pergunto onde fica este lago, e ela responde:

Ela fica ali subindo a vila Panambi que chama Ypaporim (região que o povo do local chamava para localização antigamente que dava na língua). Esse lago era grande, tinha mata envolta tinha bichos de todas espécie porque era única que os bichos bebiam era ali no lago. Mas a gente ficou ali só de passagem e a água daquele lago era muito suja para beber. E todos os Homens que vinham junto começaram a procurar uma mina de água, mas como o xe ru ãgue (seu finado) era Rexa kary o yvyraija Yvate gua (o bom espírito celestial) falou para ele que tinha que seguir e mostrar minas de água para o Chiquito. Segundo informações quem estava com o Pa'í Chiquito disse que ele limpou o mato na mão e cavou a terra com a mão e já saiu a água bem gelada direto da mina. E a pessoa que estava testemunhando falou que Chiquito estava falando sozinho. Mas segundo informação do Chiquito ele viu o espírito celestial falando para ele que ali perto era para ele levantar casa de reza e começar a rezar para todo mundo ir com corpo e alma para subir no céu onde existe paraíso. (PEDRO, 2015).

Na fala de dona Dorica, percebemos como a comunidade respeitava o Pa'í Chiquito e de que forma ela aponta que este foi o espaço revelado para ele, para que as pessoas se instalassem. Ela continua ao ser questionada quantas pessoas estavam neste momento:

Quatros ou cinco pessoas com o Chiquito. O Chiquito e as pessoas que estavam com eles voltaram para o acampamento, para buscar as mulheres e crianças, mas no mesmo dia não veio, dormiu a noite e só de manhã foi para o perto do local onde foi furado a minas de água. E o local foi chamado pelo Yvy akandire. Mas com a chegada de branco perto do local que foi mudando o nome. (PEDRO, 2015).

Atualmente chamamos esse córrego de água, do qual Dorice relata a nascente do rio de Yju Miri que em uma tradução poderia ser pequeno córrego novo.

Para o nome do local que a Dorice nos conta de Yvy Akandire, eu me recordo de sempre escutar das pessoas, como a irmã da Dorice, dona Luzia Pedro que naquele tempo, quando as pessoas iam pegar a água na mina a borboleta pousava e levantava da cabeça de um bicho grande, e que a pele dele parece papel e cabeça parece jacaré que chamavam de Mba`e kuationa (bicho que morava dentro da água) com esse mito começou a ser chamado este lugar de *tanambi* (borboleta) em Kaiowá e o branco copiou e chamou a vila de Panambi que antigamente era chamada de Vilas Cruz por ter vindo morar primeiro morador era chamado José Francisco da Cruz. Curiosamente o Distrito de Panambi mantém até hoje a rua principal com o nome José Francisco da Cruz.

E nesse sentido, a antropóloga Katia Vietta, responsável pelo estudo antropológico que subsidiou a demarcação, aponta que:

Em todo caso, Panambzinho foi fundada na década de 1920. Com esse nome ele aparece só na segunda metade do século XX, constando nos documentos mais antigos somente o nome Panambi, tanto para a atual comunidade situada no município de Douradina como para a comunidade de Panambzinho, pertencente ao município de Dourados. Assim, um dos “pioneiros” de Dourados, o Senhor Albino Torraca, afirmou em 18 de junho de 1949, que ele habitava na região desde o ano de 1900 e que então já existia a aldeia de Panambi e que “isto” [a região] era habitada “por puro índios”. (Calya Vietta, 1998, p. 65).

Como em Dourados existia a Reserva Indígena de Dourados, criada em 1917 para reunir os indígenas da região, e também desta forma liberar o espaço para a colonização, Dona Dorice também aponta que a família de Pa`i Chiquito recebia constantes aliciamentos para que aceitassem serem removidos para a Reserva de Dourados

Com medo de serem removidos da sua residência para a Reserva de Dourados muitas autoridade ou se faz de autoridade vem procura Pa`i Chiquito para que ele e seu povo vão para a reserva de Dourados para deixar a terra para os colonos em troca os brancos ia dar arma de fogo para o Chiquito em troca de dois lotes de roça (PEDRO, 2015).

Outra referência nos aponta a mesma informação, inclusive que procuravam Pa`i Chiquito para comprar a área de 60 hectares.

Opyta mokõi kokwemi. Ndoikoveima ka`agwy, ha Yvyra tee ndoikoi. Ha upéare haimete nhamoi Chiquito nhamnbohassa reiete mbokare. Ombotuixa ha ojoko ixupe va`e missionária karai kunha héry va`e Loide missão pygwa, pea`ae raka`e ndoheja ukai, ha`e raka`e he`i nhamoi Chiquito oiko jevy hagwã vvy nheme`ê rapykweri, upépy akweopyta Panambzinho. (CONCIANZA; GAMARRA; ARAUJO Et. Al. 2011).

A dona Dorice conta ainda que Chiquito fez a viagem a pé até em Campo Grande para denunciar o branco que queria tirar eles da sua terra à força, na viagem levaram a comida e *xixa* (milho fermentado), *mbaiipy* (milho queimado ralado) e Arco e flecha para se defender da onça e caçar o animal para comer na viagem. Com muita resistência o Serviço de Proteção ao Índio SPI permitiu para eles permanecerem 60 hectares que ninguém ia mais retirar deste local. Toda essa história é narrada com muita luta do Pa'i Chiquito, as autoridades ligadas a CAND conseguiram deixar a comunidade indígenas da aldeia Panambizinho em paz.

No ano de 1970 a Missão Caiuá construiu uma igreja de alvenaria na aldeia Panambizinho no começo da evangelização, mas ao mesmo tempo usava o templo da igreja para alfabetização das crianças indígenas que é alfabetizado pela missionária. Muitas crianças e adultos vão à igreja para a doação de roupa e comida, no mesmo tempo a missionária da missão Caiuá alfabetizam os adultos e crianças.

No ano de 1980 a missão tentou levar crianças para o internato para estudar, mas não deu certo por motivo de as crianças não aceitarem a religião Presbiteriana e só poderia visitar a família nas férias. Com a dificuldade a FUNAI construiu o posto e a escola com uma sala que funcionava como multisseriada mais uma sala para cozinha separada da cantina da escola. Naquele momento muitas crianças iam para escola vizinha que tinha no distrito não completava o estudo por motivo de a língua não ser permitida na vila e preconceito dos filhos de colonos.

A professora da escola da aldeia Panambizinho na época da escola do posto da FUNAI era filha dos colonos que ensinava os indígenas a falar em português, os alunos desde a entrada para sala de aula tinham que se comunicar em português com todos colegas e quem desobedecia era colocada de castigo em cima de milho debulhada ou apanhava de vara das árvores amoras. Com isso muita evasão escolar acontecia, devido as crianças não quererem apanhar mais, e alguns fugiam para trabalhar na fazenda da região, como catar algodão ou catação de mato no meio da soja. Na época a “aldeia velha”, muita pessoa se conhecia e não tinha como ir ao outro lugar. Porque quando faltava os alunos a professora ia na casa buscar e até convencer a mãe a mandar de volta à escola.

Na época a aldeia Panambizinho não tinha o atual ensino fundamental II e nem ensino médio, só tinha até na antiga 4ª série. E no distrito de Panambi o indígena tinha medo de estudar, pois tinham que comprar material escolar, e as crianças também sofriam muito preconceito e discriminação, pois a escola não aceitavam os indígenas se expressar e comunicar com a sua

língua materna. Muitos alunos indígenas desistem de estudar na escola, devido a essa situação, e muitas vezes os pais também não tiveram condição financeira para manter os filhos na escola.

Como muitos jovens meninos iam trabalhar na usina de álcool para cortar cana, as meninas que concluíam seus estudos na 4ª série, já casavam bem cedo e também não continuavam seus estudos.

Segundo a Professora Veronice Rossato no ano de 1985, uma moça filha do capitão Nelson Concianza chamada Fineida Concianza foi participar da formação de professores indígenas na aldeia Tey'í kue município de Caarapó. Essa formação ministrada pela professora Veronice aconteceu a partir do Conselho Indígena Missionario CIMI.

Veronice informa que essa formação, era para a Fineida voltar no Panambizinho para dar a aula em Guarani, mas isso não teria acontecido, pois por motivo de que estes cursos não eram reconhecidos pela Prefeitura responsável pela contratação dos professores naquele momento.

Assim somente, no ano de 1990 que começou a vir professores indígenas de outras aldeias como missionário da missão para dar as aulas, isso ocorreu também porque aumentaram o número de alunos na escola. E foi no ano de 2000 que indígenas nascidos na aldeia Panambizinho tiveram oportunidade de fazer curso médio de Ara verá, naquela época dois estudantes Misael Concianza e Anardo Concianza e, em 2001, outros três indígenas jovens foram estudar na missão Caiuá, Eu, Fabio Concianza e Voninho da Silva Concianza.

O estudo na missão caiuá era em regime de internato, os alunos que foram estudar lá, só vieram nas férias de julho para visitar a suas famílias. No ano 2004 concluí a antiga 8ª série, mas como na missão não tinha o ensino médio, voltei na minha aldeia. Um dos meus colegas foi estudar o ensino médio na cidade, e outro foi fazer magistério de nível médio Ára Verá na Capela Batista, que esse curso de formação de professores Guarani e Kaiowá, é para formar professores indígenas, e a duração desse curso é de quatro anos, e o outro meu colega foi fazer ensino médio na escola Agrotécnica.

Em 2002 a aldeia Panambizinho entrou na retomada e começou a atrapalhar a aula na escola. Porque os colonos não deixavam que passasse a professora que morava na vila para dar a aula, e por essa razão o cursista do Ára Verá teve oportunidade de dar a aula.

Como tinha muitos alunos concluídos a 4ª série muitos alunos começaram a ficar parado sem estudar, com essa razão a comunidade conversou com prefeitura, na época do prefeito



Laerte Tetila, para conseguir o transporte escolar levar as meninas da retomada para a Escola Rosa Câmara de Dourados e os meninos são levado para Escola agrícola padre André Capelli que fica localizada na rodovia Gumercindo Pimenta dos Reis (MS-379), km 1, no acesso ao distrito de Panambi.

As comunidades indígenas ficaram nos anos 2002 a 2004 na retomada. Na retomada o povo Guarani Kaiowá sofreu muito pressão dos colonos, inclusive com alguns querendo invadir a retomada para os indígenas voltarem aos 60 hectares, mas com muita luta permaneceram no local. As famílias que não aguentaram a pressão dos colonos e não acreditou na demarcação da terra indígenas da aldeia Panambizinho voltaram para 60 hectares uma delas é a família da minha tia Iraci da Silva.

No decorrer do tempo da retomada aconteceu muitas situações tristes, como: suicídio, mulher brigando com vizinha, mulher casada traindo marido, homem desentendo com vizinho, queima de casa por motivo de crianças brincar com fogo e etc. Com todos esses problemas o foco era sempre a recuperação da sua terra que foi retomada do seu ancestral pelos colonos.

Por outro lado, as coisas boas que acontecia na retomada eram crianças todas de manhã indo para a escola da aldeia, outras indo para cidade estudar e demais pais indo trabalhar na roça da retomada que tinha arroz, mandioca, feijão, batata, melancia, banana e etc. Além disso, todo final de semana tinha reunião com a comunidade indígenas para discutir o problema da escola e dar solução para o problema da retomada e quem tinha que resolver o problema familiar era a família. Tudo se resolvia na base do diálogo embaixo de árvores grandes que ficavam na divisa da retomada.

Em 2004 a escola foi construída e tinha aumentado mais salas e juntos conseguiram pôr 5ª a 8ª série, assim a comunidade decidiu colocar o nome em homenagem a o fundador da aldeia Panambizinho Pa'í Chiquito o nome da escola. Como os alunos que estudaram na escola Agrícola e na escola Rosa Câmara tinha muito evasão escolar por motivo de discriminação língua ou por ter morado na área de retomada até motorista do transporte falavam para eles que eles estavam invadindo a terra dos outros e que deveriam voltar para 60 hectares.

Apenas alguns poucos alunos conseguiram concluir a 5ª série na Escola Rosa Câmara devido a dificuldades em se adaptar e compreender a disciplina. Isso ocorreu porque havia mais de 40 alunos na sala de aula. A mesma situação ocorreu na Escola Agrícola, onde alguns conseguiram concluir a 5ª série, enquanto outros avançaram para a 6ª série. No entanto, muitos

desistiram devido à necessidade de dormir no alojamento de segunda a sexta-feira. A preocupação dos alunos era com a segurança no alojamento e com a possibilidade de invasões e conflitos no barraco da retomada, o que também contribuiu para a desistência.

Nas escolas da Rosa Câmara, as alunas indígenas enfrentavam zombarias por parte dos alunos brancos devido ao corte de cabelo tradicional. Isso ocorria porque as moças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Panambizinho costumavam ficar em casa por uma semana quando passavam da infância para a adolescência e cortavam o cabelo depois desse período. Também era proibido para elas consumir certos alimentos, exceto aqueles que eram oferecidos a Ñanderu para rituais de oração antes de poderem comê-los ou consumir carne. A Escola Rosa Câmara não estava preparada para lidar com essa realidade e proporcionar um ensino diferenciado aos alunos indígenas da Aldeia Panambizinho.

Quando a 5ª e a 6ª séries foram abertas dentro da Aldeia Panambizinho, muitos alunos que haviam abandonado a Escola Agrícola e a Escola Rosa Câmara se matricularam na nova escola. Todos os professores da 5ª à 8ª série eram brancos, com exceção da disciplina de língua materna, que era ministrada pelos indígenas. Isso aconteceu após um pedido das comunidades, que foi aceito pelo Secretário da Educação do prefeito Laerte Tetila na época.

Em 2009, a primeira turma concluiu a 8ª série na Aldeia Panambizinho. No entanto, surgiu outro problema: não havia ensino médio na aldeia, apenas na vila vizinha de Panambi. Os alunos da aldeia começaram a reivindicar a criação de um ensino médio na própria aldeia, já que a vila vizinha estava relutante em estender sua oferta educacional. A Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada em Vila Vargas, foi a escola que finalmente concordou em estender sua oferta educacional para a aldeia. Em 2012, a primeira turma concluiu o ensino médio e aqueles que se formaram conseguiram ingressar na Faculdade Intercultural Indígena Teko Arandu - FAIND. Em 2019, os estudantes desta primeira turma entraram no mestrado, com dois alunos que passaram por todo esse processo de educação escolar indígena na aldeia Panambizinho.

### **Considerações finais**

Ao longo desse processo de construção da escola indígena na aldeia Panambizinho, a Secretaria da Educação de Dourados tentou fechar a Escola Pa'i Chiquito devido ao baixo número de alunos. No entanto, graças à persistência das comunidades locais, a escola continua

funcionando, embora com um número reduzido de alunos. Isso ocorre porque a população da aldeia Panambizinho tem crescido lentamente, e muitas famílias optam por enviar seus filhos para a escola no distrito de Panambi devido à preferência por professores não indígenas, que se formam no Ára Verá e no Teko Arandu.

Alguns pais alegam que a educação oferecida pelo Ára Verá e pela Faculdade Intercultural é desqualificada e inferior, preferindo que seus filhos frequentem escolas na cidade, acreditando que isso oferece uma educação de melhor qualidade. Atualmente, observa-se que muitos alunos que estudaram na escola indígena estão na faculdade, enquanto a maioria daqueles que estudaram na Vila Panambi tendem a abandonar seus estudos e se envolver com o alcoolismo.

Aqueles que passaram pelo processo de educação indígena específica e diferenciada na escola indígena Pa'i Chiquito sentem um grande orgulho, pois a escola os acolheu e proporcionou um ensino de qualidade. Hoje, eles se consideram resultado dessa escola.

Ainda encontramos algumas dificuldades para continuar a pesquisa como: transpor e repassar a língua local para perguntar o objetivo da pesquisa nas conversas com os moradores de Panambizinho ou reunir uma documentação para além dos relatos orais sobre o processo de escolarização que ocorreram em Panambizinho.

### Referências Oraís

PEDRO, Dorice, [2015]. [Entrevista cedida a] Abrisio Silva Pedro. Dourados, 2015. Arquivo caderno de campo. Entrevista concedida no âmbito da pesquisa para o trabalho de conclusão de curso do curso de magistério indígena Ará Vera, junto a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

### Referências bibliográficas

CONCIANZA, Fabio; GAMARRA, Abelina, ARAUJO; Adalcio (Et. Al.) **Tekoha Ra'anga Kuria Ñe'eme**. NASCIMENTO, Shirley José do; ROSSATO, Veronice. (Org) Dourados, Ará Vera/SED/MS, MEC, 2011.

VIETTA, Katya. **História sobre Terras e xamãs Kaiowá**: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre Brasil e o Paraguai. Tese de doutorado Universidade de São Paulo USP, 1998

## **ABORDAGENS DOS CONHECIMENTOS SOBRE A NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELOS PROFESSORES TERENA DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MARCOLINO LILI, TERRA INDÍGENA TAUNAY/IPEGUE, ALDEIA LAGOINHA, MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, MS**

Aparecida de Sousa dos Santos (Bolsista CAPES/UCDB)  
aparecidapolini@hotmail.com

Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB)  
heitor.medeiros@ucdb.br

**Resumo:** Os indígenas possuem em sua relação com a terra um significado que transformam essa em território com significados voltados para a resistência cultural, onde apresentam um sentimento de pertencimento à natureza, assim como sua organização social é baseada na coletividade e solidariedade. Baseado nisso essa pesquisa tem como objetivo geral compreender como os professores Terena dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili – Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no Município de Aquidauana – MS, percebem a natureza dentro de sua cultura e quais suas práticas pedagógicas, bem como esses conhecimentos podem servir de exemplos de sustentabilidade para a sociedade ocidental. Para isso, optamos por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa tendo como método de pesquisa a História Oral, pois possibilita investigar a experiência histórica que não foi registrada, como é o caso da vida cotidiana e as relações interpessoais. A análise de dados será embasada pelo Campo da Teoria Pós-Crítica e do Grupo Modernidade/Colonialidade. Essa proposta de pesquisa de doutoramento ainda está em construção com previsão de início da produção dos dados na aldeia a partir do segundo semestre 2024. Ainda não há resultados, estando na fase de apropriação do referencial teórico e construção do estado do conhecimento.

**Palavras-chave:** Professores Terena. Conhecimentos sobre a natureza. Aldeia Lagoinha

### **1. INTRODUÇÃO**

Existe nos povos indígenas um sentimento de pertencimento à natureza, sendo que sua organização social é baseada na coletividade e solidariedade. (Guimarães e Granier, 2017).

Silva e Sato (2010) apontam que os indígenas ao construir uma relação com a terra transformam-na em território com significados voltados para a resistência cultural.

Para (Nascimento, 2021) as comunidades indígenas no decorrer do tempo observaram e compreenderam a natureza desenvolvendo práticas e técnicas sobre sua biodiversidade, ou seja, desenvolveram saberes a partir da convivência com o meio em que viviam influenciando



sua cultura. A autora ainda afirma que os indígenas possuem uma lógica diferente onde sua visão de vida e mundo promove sustentabilidade em seus espaços de convivência.

A autora aponta também em sua tese que na atualidade as escolas nas aldeias Terena, embora sejam instituições ocidentais, os Terena as utilizam para valorizar sua identidade e as especificidades de sua cultura, pois os professores estão hibridizando o currículo ao incluir seus saberes no ensino escolar.

Como afirma a autora as comunidades Terena se relacionam com o meio ambiente de forma sustentável, então os apontamentos feitos mais especificamente sobre a escola, nos chamaram a atenção fazendo desenvolver a vontade de aprofundar os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas docentes aí realizadas.

Também vários autores do campo da Educação Ambiental que pesquisam etnias indígenas, como Martha Tristão (PPGE/UFES), Michele Sato (PPGE/UFMT), Heitor Queiroz de Medeiros, (PPGE/UCDB), Mauro Guimarães (PPGE/UFRRJ), Celso Sánchez, Marcelo Aranda Stortti e Giuliana Franco Leal (NUPEM/UFRRJ), Elisangela Castedo Maria do Nascimento (SEDMS), dentre outros, reconhecem a existência de uma diversidade de saberes tradicionais dos povos indígenas sobre a natureza que contribuem de forma única e original para o enfrentamento da crise socioambiental que o planeta Terra vive na atualidade, sabendo que estamos vivendo uma crise climática sem precedentes na história da humanidade.

Os autores e autoras fazem reflexões sobre como os saberes tradicionais indígenas podem contribuir com reflexões sobre como nossas ações culturais ocidentais estão impactando o ambiente em que vivemos, ou seja, sobre a forma como nossa sociedade compreende, vê e usa a natureza, que numa visão capitalista é transformada em recursos naturais. Dessa maneira a pesquisa busca compreender como os professores Terena dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue, no Município de Aquidauana, no estado de Mato Grosso do Sul (MS) trabalham a questão dos cuidados com a Natureza a partir da cultura tradicional do seu povo e também como esses conhecimentos podem contribuir com o campo da Educação Ambiental.

## **2. OBEJETIVOS DA PESQUISA**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

Compreender como os professores Terena dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili – Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no Município de Aquidauana – MS, trabalham a questão dos cuidados com a Natureza a partir da cultura tradicional dos terenas e como esses conhecimentos podem contribuir com o campo da Educação Ambiental.

## **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

2.2.1. Caracterizar Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no município de Aquidauana MS;

2.2.2. Analisar o processo formativo dos professores e professoras da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no município de Aquidauana MS;

2.2.3. Compreender a maneira como a natureza é entendida na cultura Terena, a partir das especificidades dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no município de Aquidauana MS;

2.2.4. Verificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensino sobre os cuidados com a natureza a partir de sua cultura tradicional da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no município de Aquidauana MS;

2.2.5. Entender como os conhecimentos dos professores e professoras das series iniciais da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no município de Aquidauana MS podem contribuir com o campo da Educação Ambiental;

## **3. METODOLOGIA**

No tocante a produção e análise dos dados será realizada uma pesquisa do tipo qualitativa para compreender como trabalham na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili pertencente a Terra indígena Taunay/Ipegue, localizada no município de Aquidauana/MS a questão dos cuidados com a Natureza a partir da cultura tradicional e também como esses conhecimentos podem contribuir com o campo da Educação Ambiental.

A pesquisa qualitativa propicia a compreensão dos fenômenos das relações sociais ocorridos nos ambientes, pois considera o contexto onde o fenômeno ocorre para que este seja melhor compreendido (Godoy, 1995). Esse tipo de pesquisa envolve a produção de dados obtidos direto com o meio e a situação estudada, em contato direto com os participantes permitindo a reconstrução de novos caminhos (Ludke e André, 1986).

Ao conhecer e interagimos com os participantes da pesquisa, desenvolvemos uma proximidade por meio de suas histórias podendo perceber melhor o que sentiram em suas lutas (Gonzaga, 2011), assim a atenção em relação a elas e seus contextos históricos é importante, no sentido de não perder informações.

Pretendemos também articular a pesquisa por meio das teorias pós-críticas, visto que ao criar o conhecimento:

[...] a posicionalidade do/a pesquisador/a é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos. [Assim], a centralidade do/a pesquisador/a como ferramenta de pesquisa qualitativa resgata a subjetividade humana, para que a ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados e agudos sobre fenômenos sociais, sejam eles educacionais ou de outra ordem” (Meyer e Paraíso, 2014, p. 14).

Como método de pesquisa optamos pela História Oral, pois possibilita investigar a experiência histórica que não foi registrada, como é o caso da vida cotidiana e as relações interpessoais. Essas histórias nos ajudam a compreender os significados subjetivos de eventos do passado (Thomson, 2000).

Brand (2000) explica a História Oral como sendo “técnicas de registro e interpretação das evidências orais ou da memória individuais ou coletivas, transmitidas oralmente” (Brand, 2000, p. 196).

Esse método possibilita a democratização da história por diferentes narradores, oportunizando a recriação da pluralidade original, desde que o entrevistador interfira o menos possível deixando os entrevistados à vontade para falar, pois é a recuperação do que o entrevistado viveu que interessa para a pesquisa.

O autor ainda destaca a importância da História Oral em pesquisas realizadas com os povos indígenas que tem em sua origem a sua cultura mantida pela prática da oralidade, passada de gerações a gerações, visto que é uma forma de integrá-los a história já que foram excluídos das fontes escritas e documentais (Brand, 2000, p. 197).

Nessa caminhada optamos também pelos seguintes instrumentos de produção de dados: observação participante, entrevista, caderno de campo, e análise de documentos como planos de aula e diretriz curricular municipal.

Segundo (Thompson, 1992) as entrevistas não estruturadas possibilitarão a produção de dados desde que feita com respeito e tranquilidade, deixando o entrevistado a vontade para falar fluidamente sem muitas interrupção).

As entrevistas serão utilizadas para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista também é definida por Silveira (2007) como sendo:

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entvistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (Silveira 2007, p. 118).

As entrevistas serão gravadas e filmadas por meio de aplicativos do celular, depois arquivadas no computador, para serem transcritas. As entrevistas serão analisadas e interpretadas a luz das teorias Pós-coloniais e do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Para efetivar toda essa compreensão serão realizadas também conversas informais com os sujeitos da pesquisa membros da comunidade escolar, focando a direção, coordenação pedagógica e professores da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue, localizada na zona rural do município de Aquidauana – MS, sabendo que para o registro dessas conversas será utilizado o caderno de campo.



A análise dos documentos escolares poderá nos dar uma ideia do que é requisito estabelecido pela diretriz curricular municipal e o que está sendo elaborado pelos professores em seus planos de aulas.

#### 4. REFERENCIAL TEÓRICO

O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) estuda as bases do colonialismo para fazer a crítica sobre a estrutura de poder instaurada por modelos de conhecimento impostos pela modernidade como superiores e melhores que os demais, ou seja, apontam como a modernidade estruturou a colonialidade até hoje presente em nossa sociedade assim como apresentam a decolonialidade como uma forma de lutar e resistir contra a colonialidade do poder, ser e saber.

Para essa análise será realizado um diálogo com os seguintes autores: Dussel (1993), Coronil (2005), Castro-Gomez (2005), Lander (2005), Quijano (2000, 2014), Mignolo (2003, 2017), Porto-Gonçalves (2005), Walsh (2009).

Nosso imaginário coletivo é marcado historicamente pelas metanarrativas coloniais da modernidade, que disseminou ideias homogêneas que mantiveram a:

[...] invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (Santos, 2007, p. 72).

Essas metanarrativas ignoraram as diferenças sociais, culturais, étnicas e linguísticas, consolidando políticas excludentes e discriminatórias.

Para Mignolo (2017), a história precisa ser estudada de forma a analisar as relações de poder nos tempos coloniais, pois assim, pode-se reconhecer e apontar se a colonialidade eurocêntrica está tendo continuidade em tempos atuais e ainda se reproduzem subalternidade às alteridades subjetivas. Isso foi possível por meio da reprodução do discurso da ciência moderna e da cultura europeia.

Mignolo (2003), pondera que a colonialidade é constituída nas extensões do poder, saber e ser, pois a matriz colonial do poder se alastrou para vários campos controlando a

economia, a autoridade, o gênero e sexualidade, a natureza e recursos naturais, a subjetividade e conhecimento. O autor ainda pondera que a modernidade se estabeleceu por conta da colonialidade, sendo uma necessária à sobrevivência da outra.

Assim, para a modernidade o conhecimento que não está dentro da regra, é julgado como magia, crença, opinião, desta forma, não deve ser respeitado. Para Santos (2007, p. 72) o conhecimento que é gerado fora das regras da modernidade “desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

O processo de colonização e posteriormente de colonialidade, assinalou a vida dos indígenas por meio de formas de inferiorização e subalternização. Mas além disso, por serem sujeitos que percorrem as fronteiras, também foram assinalados por descolamentos e ressignificações em seu contexto.

E nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: "Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa." (Bhabha, 1998, p. 24).

Ou seja, para o autor na fronteira há um movimento de reflexão de querer compreender as situações postas, a fronteira é como uma ponte reunindo informações que atravessam os sujeitos que se deslocam e ressignificam conceitos.

Estar na fronteira, é estar em vários lugares, é ser e ter uma cultura que reúne esses lugares que não possuem padrões ou regras. Segundo Hall (2003) ser gerado na fronteira propicia a hibridização de sujeitos que podem se posicionar em diferentes contextos. O hibridismo é uma forma de tradução cultural, agonística que “nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (Hall, 2003, p. 74). O conhecimento não desaparece no processo de hibridização, na tentativa de sobreviver ele se adapta, se transforma e se ressignifica de forma resistente suas práticas, pois:

[...] elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. [...] Tais mudanças de perspectivas refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e suas verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao Pensamento, não sua garantia de correção, mas suas origens fundamentais, suas condições de existência (Hall, 2003, p. 133).

Há uma reorganização entre conhecimentos velhos e recentes readequando-os e transformando-os em um conhecimento adaptado, mesclado (Hall, 2003). Para Hall (2003) novos e velhos conhecimentos se reagrupam, o que é condizente com o processo de hibridização que gera um conhecimento novo e intermediário entre o velho e o recente como uma conexão para negociações (Bhabha, 1998).

Segundo Santos (2007), esse processo ajudou as culturas a continuarem diversas e mistas, contrariando o projeto moderno, que pretendia homogeneizar as culturas.

Entendemos que é preciso compreender as relações que se estabelecem entre as culturas e que Walsh (2009) aponta haver dois tipos: a interculturalidade funcional e a crítica. A primeira “não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Walsh, 2009. p. 20). A interculturalidade funcional é um instrumento da colonialidade que impõe comportamentos e conhecimentos homogeneizantes da cultura dominante, inferiorizando e subalternizando o que está fora dos padrões impostos. “Ao posicionar a razão neoliberal [...] como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento” (Walsh, 2009. p. 20).

Já a segunda, questiona, analisa e discute a lógica do modelo neoliberal. Walsh (2009, p. 22), pondera que a interculturalidade crítica é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”. A autora ainda explica que:

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009, p. 22).

Como podemos perceber a interculturalidade crítica é resultado de discussões e reflexões dos movimentos sociais sobre políticas contra hegemônicas, que analisam a estrutura-colonial-racial e buscam alternativas para mudar as relações sociais utilizando a decolonialidade para derrubar os padrões de poder (Walsh, 2009).

Essas reflexões contribuem para um diálogo crítico e intercultural com conhecimentos, visões e interpretações outras, como a dos povos indígenas que resistiram ao processo de colonização, sobreviveram e hoje lutam para consolidar um espaço na vida multicultural brasileira.

Por meio de movimentos sociais, os indígenas ganharam na Constituição de 1988, o direito de uma educação indígena específica e diferenciada e mais tarde, o dever da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi retirado e repassado para o Ministério da Educação (MEC), que responsabilizou Estados e Municípios a execução da educação escolar indígena.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 78, estabeleceu que a educação escolar indígena deveria ser intercultural e bilíngue com intuito de reafirmar suas identidades étnicas, valorizar sua língua, história, memória, sua ciência e também ter acesso aos conhecimentos da sociedade nacional (Brasil, 1996).

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996, s/p).

As Leis demonstram que a função da escola indígena é a valorização da cultura e a promoção do ensino intercultural e bilíngue com objetivo de firmar e manter a diversidade étnica. Para a educação escolar indígena, essas conquistas representam a promoção do respeito às suas crenças, saberes e práticas culturais, assim como propicia o diálogo com os saberes da sociedade ocidental, pois a interculturalidade admite uma convivência e coexistência entre diferentes culturas e identidades. Se inserir na sociedade nacional, não significa abandonar suas origens, tradições ou modo de viver, e sim interagir, a partir de sua referência identitária, com



outras culturas de forma cuidadosa, declinando a homogeneização imposta pelo mundo globalizado (Baniwa, 2006).

A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (Baniwa, 2006, p. 46).

Quanto a isso, assomamos a reflexão de Hall (2003) sobre a articulação entre práticas outras, visto que, não significa que possam se dissolver uma na outra, e sim que cada uma mantenha suas características distintas assim como suas condições de existência. “Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto, não como uma “identidade imediata” (na linguagem utilizada por Marx na ‘Introdução de 1857’), mas como “distinções dentro de uma unidade” (Hall, 2003, p. 196).

O diálogo com os saberes indígenas não é simples, existe uma complexidade visto que seu conhecimento não é fragmentado como o conhecimento ocidental, como apontado por Nascimento (2021, p. 192): “arriscamos dizer que se trata de um diálogo complexo, visto que os saberes indígenas não são fragmentados e são recheados de conhecimentos de diversas áreas formando um saber único e conciso”.

Para Backes (2018, p. 52), “é possível dizer que eles transformam o encontro com conhecimentos diferentes em uma possibilidade de fortalecer a sua própria cultura e identidade”. O que o autor quer dizer é que os indígenas utilizam conhecimentos diferentes para fortalecer sua cultura e identidade.

Em nuestra América mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades.

O professor Terena Antônio Carlos Seizer da Silva explica como sua etnia pensa sobre conviver em lógicas distintas:

[...] nós Terena, temos um lema desde a saída do Êxiva: Terena vai sempre para frente, não volta! E para isso carregamos tudo àquilo que garanta a nossa diferença como a língua, a cosmologia e a cosmovisão. Terena reelabora, ressignifica, apropria e incorpora, nos dando o entendimento que a etnia em si é única, mas as características produzidas e atravessadas por outras relações,

produz os povos Terena, ou seja, há um fio centralizador ancestral que fortalece a teia étnica que nos liga, mais como no tecer das artesãs, cada qual coloca as cores e as formas que se deseja e/ou são necessárias, assim se produz atualmente os povos Terena, sendo necessário demarcamos em nossa fala os lugares de onde somos e/ou fomos produzidos [...] (Seizer da Silva, 2016. p. 15)

Dessa maneira, o diálogo intercultural é como uma ponte que reúne diferentes lugares, permitindo a decolonização do poder e do saber para que diferentes epistemologias possam ser hibridizadas e visibilizadas, pois:

Em nuestra América mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (Porto-Gonçalves, 2005, p. 4).

A partir dessas reflexões, podemos entender que as escolas indígenas interculturais e bilíngues possuem uma proposta pedagógica e curricular própria, construída a partir de lutas e conflitos com os currículos hegemônicos da sociedade não indígena assimilada às atuais políticas educacionais voltadas à população indígena (Medeiros e Sato, 2013). Segundo os autores Alves e Medeiros (2020), as sociedades indígenas:

Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que ao longo da história lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (Alves e Medeiros, 2020, p. 615)

Entendemos que os saberes indígenas são resultantes de traduções que determinaram sua sobrevivência e influenciaram sua cultura e ambiente (Nascimento, 2021) e que dialogar com esses saberes indígenas é importante, visto que, temos muito a aprender com essa sociedade que possui uma diversidade de conhecimentos sobre a natureza, que entendem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos, como mostra a pesquisadora Terena (Sebastião, 2018):

O acervo de saberes é conservado pelas mulheres, que cuidam não só de seus corpos, mas dos corpos sociais que compõem a aldeia. O cuidado atinge a natureza: matas, campos ou florestas e tudo que neles ha como parte de nossa sobrevivência. As mulheres, ao adentrarem o meio ambiente natural em busca das ervas medicinais, jamais o fazem sem antes pedir licença à mãe natureza. Há uma conexão entre a sábia mulher, os saberes e a natureza (Sebastião, 2018, p. 141).

Como vimos a vida diária do indígena é atravessada pelo meio ambiente e as coisas da natureza ocorrendo uma valorização dos recursos de forma intrínseca e natural, assim “a Educação Ambiental, como a enxergamos, é inerente à vida diária do indígena” (Nascimento, 2021, p. 48).

Dessa maneira, é baseada nessas constatações que entendemos que aprender com a cultura indígena é inverter a lógica da colonialidade que impõe modelos que visam a homogeneização (Sato e Medeiros, 2013).

Pretendemos discutir sobre a crise ecológica, cultura e ambiente, os problemas climáticos e também a descolonização da Educação Ambiental (EA), sendo que a base teórica da EA será focada nos seguintes autores: Sato (2012, 2018, 2020), Sato e Medeiros (2013), Carvalho (2008), Tristão (2004, 2014, 2016), Guimarães e Medeiros (2016), Kassiadou, Anne. [et al.]. (2018), entre outros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de pesquisa de doutoramento ainda está em construção com previsão de ser iniciado a produção dos dados na aldeia no segundo semestre de 2024. Dessa maneira ainda não há resultados, pois se encontra na fase de apropriação do referencial teórico e construção do estado do conhecimento.

Ainda há muito que estudar para haver entendimento a respeito dos saberes e da relação dos professores indígenas com a natureza e de que forma os conhecimentos dos professores dessa etnia Terena, especificamente na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili pertencente a Terra indígena Taunay/Ipegue, localizada no município de Aquidauana em Mato Grosso do Sul (MS) poderão contribuir com a Educação Ambiental ocidental.

Os estudos realizados até o momento, tem ajudado na reflexão sobre como o processo de colonização influenciou a cultura indígena obrigando-os a ressignificar seus saberes e hibridizar seus costumes, transformando o ambiente em que vivem.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do Grupo Modernidade/Colonialidade que critica o projeto da modernidade e prioriza o entendimento da decolonialidade como uma ferramenta de resistência e desarticulação das estruturas de poder

que subalternizam e desmerecem as culturas que não se enquadram na cultura moderna ocidental.

## 6. REFERÊNCIAS

ALVES, G. P.; MEDEIROS, H. O protagonismo de uma escola indígena da etnia Terena em Mato Grosso do Sul no processo de retomada de território tradicional da terra indígena Buriti. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 609-628, maio/ago. 2020.

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BANIWA, G. S. L. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad; **Museu Nacional/UFRJ**, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 80-7.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.



GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, out./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n55/1981-416X-rde-17-55-1574.pdf>. Acesso em: 20 mai 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

Kassiadou, Anne. [et al.]. **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Heitor Queiroz; SATO, Michèle Tomoko. Educação ambiental intercultural no Estado do Acre, Amazônia Brasileira. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 211-9, July/Dec. 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Traducción al español: Juan María Madariaga y Cristina Veja Solís, Madrid: Akal, 2003.

NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. **Saberes Indígenas e Educação Ambiental: Aprendendo com os Terena da Aldeia Lagoinha no município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 2-5.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. **O protagonismo das *seno têrenoe* – mulheres terena**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenôe: sendo criança indígena Terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. TERRITÓRIOS E IDENTIDADES: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil. **Ambiente & Sociedade**, Campinas v. XIII, n. 2p. 261-281, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/FVKwPLNv46sD4ykgvxYqYKp/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 20 mai 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

## ARTE NAS ESCOLAS TERENA, A BUSCA PELA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA ARTÍSTICA

Aparecida de Sousa dos Santos (Bolsista CAPES/UCDB)  
aparecidapolini46@gmail.com

Fátima Cristina D. Ferreira Cunha (UFMS)  
fatima.cunha@ufms.br

**Resumo:** Este artigo trata de uma pesquisa com aldeias de origem Terena: Aldeia Tico Lipú, Aldeia Aldeinha de Anastácio, Aldeia do Bananal e Aldeia do Limão Verde, todas no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. As aldeias são da mesma etnia, de hábitos originais Terena, mas com situações de vida diferentes. O objetivo foi verificar a Arte nas escolas terena, as manifestações artísticas nas aldeias e escolas. Realizamos uma incursão bibliográfica, no sentido de mapear os conceitos de arte e memória na literatura contemporânea e confrontar com os conceitos assinalados pelo povo Terena. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas informais, com jovens, adultos e anciões das aldeias, de forma natural e sem questões pré-formuladas em todas as aldeias. Concluímos que a arte e a educação artística nas escolas aparecem de modo pontual. Todas as aldeias têm a sua arte representada no cotidiano da vida comunitária. Nas escolas das aldeias não urbanas, ela aparece por meio de materiais que compõem a natureza, como folhas, grãos, sementes e gravetos. Nas aldeias urbanas, cursos de artesanato foram programados para os residentes, com a intenção de melhorar a autoestima e a renda familiar.

Palavras Chave: Arte; Arte Terena; Terena

### Introdução

No âmbito da educação indígena diferenciada, a arte está implícita em seu cotidiano, onde a identidade se manifesta através dos projetos realizados nas escolas, em suas diferentes linguagens e manifestações artísticas. Há a unidade entre a natureza, a arte e a cultura.

A Constituição de 1988 passou a valorizar a diversidade cultural, respeitando o modo de vida tradicional das comunidades indígenas. Em seu Art. 231, Capítulo VIII, reconhece os índios, sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcar, proteger e fazer respeitar os seus bens. A educação indígena se encontra nos artigos 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988. (BRASIL, 1988)

No art. 210, a Constituição de 1988 assegura aos indígenas a utilização de suas línguas maternas e o processo próprio de aprendizagem, sendo, porém, o Ensino Fundamental ministrado em língua portuguesa. Do Art. 215, consta que o Estado protegerá suas manifestações da cultura indígena e, do Art. 242, que o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96, em seu Art. 78, preceitua que o “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas”, visando:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996)

Ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 79, determina que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.” Igualmente estabelece

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais (sic) e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.



§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 2011)

O Art. 79 foi incluído pela Lei Nº 12.416, de 9 de junho de 2011, que altera a LDBN Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.

É fundamental destacar a obrigatoriedade do ensino de artes no currículo da educação básica brasileira. Este deve abordar diferentes linguagens como as artes visuais, dança, música e teatro e podem interscecionar com as contribuições das diferentes culturas e etnias, constitutivas da identidade do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana (BRASIL/LDB, 1996, Artigo 26º. § 2º, § 4º).

Como é possível observar, os direitos indígenas estão bem amparados, mas na prática, ainda não existe um legítimo respeito à diversidade cultural e os direitos indígenas não são respeitados em sua totalidade.

Apesar das inúmeras leis que reconhecem os indígenas, sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcar, proteger e fazer respeitar os seus bens; de a educação indígena assegurar a utilização de suas línguas maternas e o processo próprio de aprendizagem, mas sendo o Ensino Fundamental ministrado em língua portuguesa.



Trabalho de Artes. Fonte: Cunha 2016

### **A arte na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Domingos Veríssimo Marcos, da Aldeia Bananal**

A escola segue as normas vigentes da educação, seguindo as indicações enviadas, mas utiliza elementos do imaginário local e também muitos elementos da natureza na construção de desenhos, pinturas, maquetes, etc.



Trabalhos de artes 1. Fonte: Cunha, 2016

Nas pinturas em exposição na escola, observamos traços de desenhos geométricos da etnia Terena nas cores branco, preto e vermelho. Pinturas e desenhos de animais que compõem a natureza da aldeia também estão retratados. Em particular, ficamos admiradas com a criatividade da professora que utilizou, em sua aula de arte, elementos da natureza, tais como folhas e gravetos, com os quais retratou um minúsculo inseto que povoa a aldeia e é capturado com bacias de água, colocadas abaixo dos postes de luzes.

### **A arte na Escola Municipal Indígena Lutuma Dias, da Aldeia Limão Verde**

A escola segue o seu Projeto Político-Pedagógico. Mas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), o professor poderá utilizar ou não as sugestões apresentadas e trabalhar dependendo das necessidades dos alunos e do local.



Parede da escola. Fonte: Cunha, 2016

A escola, em toda sua extensão, possui desenhos nas paredes de traços indígenas Terena.



Parede da escola 1. Fonte: Cunha, 2016

### A arte na Aldeia Tico Lipú

Atividades de artesanato e pintura são realizadas na Aldeia Tico Lipú por algumas famílias em suas residências. Nas imagens, apresentamos fotos das mulheres da aldeia, em uma de suas aulas, publicadas pelo cacique, em seu facebook, com os seguintes dizeres: “Sexta feira



(sic) dia do encontro das mulheres na sede da associação para confeccionar artesanato. Brincos Colares e Polseras (sic).”



Reunião de artesanato. Fonte: Tico Lipú, 2016

Nos cursos, são utilizados materiais com elementos da natureza, madeiras, sementes e fios de algodão ou couro, para os produtos ficarem autênticos, originais, segundo o cacique, e também para servirem de fonte de renda aos moradores da comunidade indígena urbana.



Reunião de artesanato 1. Fonte: Tico Lipú, 2016

A preocupação do cacique da aldeia é que haja uma fonte de renda alternativa pela escassez de empregos. Para tanto, providenciou alguns cursos de bijuterias com professoras conhecidas.





Reunião de artesanato 2. Fonte: Tico Lipú, 2016

### **A arte na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, da Aldeia Aldeinha de Anastácio**

A exemplo das demais escolas, a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva utiliza, como referência, as normas vigentes na educação e, segundo entrevista com o cacique, alguns cursos de artesanato estavam programados para o mês de agosto, para os residentes e moradores da aldeia para melhorar a autoestima e a renda familiar.

Com o apoio da Prefeitura Municipal de Anastácio, incentivando as festividades ao dia do Índio, a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva promoveu a 3ª Feira Cultural Indígena, organizada por professores e alunos da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva. (Barbiéri, 2016)



Arte EEI Guilhermina da Silva Fonte: anastácio.ms.gov. 2016

### Considerações Finais

Ao conduzir a investigação nas aldeias, no local em que vivem os indígenas Terena, tanto urbanos como não urbanos, reconhecemos que a maior preocupação existente nas comunidades – e que representa um reconhecimento pelo passado cultural – é o respeito aos mais velhos, aos seus saberes e de valorização de seus conselhos, do contar da história de vida de antepassados, com a preocupação de que esses repasses de informações cheguem também aos mais novos e não se percam no tempo.

O território assume um aspeto particular por se entrelaçar com a luta pela terra e pelo direito de ocupação, estando presente, entre outros dados obtidos, relacionados, em sua maioria, a relatos dos mais antigos e das lideranças. Registramos esses dados em relação à cultura presente na aldeia e a tudo que fortalece sua identidade. Contamos também com bibliografia escassa, mas disponível para levantar os dados principais.

Foi uma amostra de dados, dados primários recolhidos para levantar questões a respeito dos valores da arte e da identidade Terena. Os testemunhos, por meio das entrevistas e conversas informais, foram essenciais, assim como a observação direta e presencial nas aldeias que permitiu uma recolha fotográfica.

As aldeias pesquisadas foram escolhidas pelo fato das duas (Aldeia Aldeinha de Anastácio e Aldeia Tico Lipú) estarem inseridas dentro do contexto das cidades (Aquidauana e Anastácio) e, mesmo assim, manterem alguns hábitos tradicionais, e duas aldeias mais distantes dos municípios (Aldeia Bananal e Aldeia Limão Verde), por manterem hábitos tradicionais Terena, como língua, dança, etc. A partir dessa escolha e após recolhas fotográficas e trabalho de campo, realizamos um estudo para clarificar os conceitos necessários para poder compreender a arte e a identidade Terena.

As tensões existentes fora da aldeia acontecem quando, ao terminar o Ensino Médio, os estudantes indígenas disputarão espaço com os “brancos” nas vagas das faculdades, assim como na procura por emprego na cidade, pois dizem que são desvalorizados, e que, algumas vezes, têm que esconder o local onde moram, nunca revelando que moram na aldeia indígena. Ao procurar emprego, se deparam com a desconfiança da comunidade quanto à lisura do trabalho ou à eficiência na profissão, desconfiança também com a etnia indígena.

Concluimos que a arte e a educação artística nas escolas aparecem de modo pontual nos dados coletados, embora esteja estampada na identidade Terena, expressa em diferentes linguagens e manifestações. Todas as aldeias têm a sua arte representada no cotidiano da vida

comunitária. Nas escolas das aldeias não urbanas, ela aparece por meio de materiais que compõem a natureza, como folhas, grãos, sementes e gravetos. Nas aldeias urbanas, cursos de artesanato foram programados para os residentes, com a intenção de melhorar a autoestima e a renda familiar. Neste estudo não percebemos a dualidade entre a arte e o ensino de artes nas escolas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARASHIRO, Neusa N. e SANTOS, Maria C.L.F, **Vozes do Artesanato**, Fabio Pellegrini (organizador), [s.n.]. Campo Grande, FCMS, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A História do povo Terena**. São Paulo: MEC-SEF-SUP: Centro de Trabalho Indigenista, 2000.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Temas Transversais, MEC, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1998.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª Edição., reimp. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LADEIRA, M. E. & BITTENCOURT, C. M. **A História do povo Terena**. São Paulo: Mec-Sef-Sup: Centro de Trabalho Indigenista. 2000.

SÁ, Romulo C. (Organizador. **RELATÓRIO FINAL DO INVENTÁRIO DA CULTURA MATERIAL TERENA – CR CAMPO GRANDE-MS**), Funai, Museu do Índio, 2012.

SALAZAR, Abel, **O que é arte?** Coimbra, Porto, Portugal. Arménio Amado Editor, Coleção Stvdivm, Imprensa Portuguesa, 1940.

TOLSTÓI, Lev. **O que é arte?** 1ª Edição. Lisboa, Portugal Ed. Gradiva Publicações, S. A. 2013.

#### SITES CONSULTADOS:

ALDEIA TERENA **ALDEINHA** (Kaly IpoXuvoku). Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/reservaindigena.aldeinha>. Acesso em 20/02/2016, às 19 h.

ALDEIA TERENA **LIMÃO VERDE**. Disponível em: <http://apreis.eu/essas/place/aldeia-limao-verde-aquidauana-ms>. Acesso em 20/02/2016, às 18 h.

BARBIÉRI, Priscila Barbiéri - Assessoria de Imprensa - 25/04/2016. Disponível em: <http://www.anastacio.ms.gov.br/noticia/2171/dia-do-indio-e-comemorado-em-grande-estilo-em-anastacio>. e <http://www.anastacio.ms.gov.br/galeria/346/atividades-educacionais--dia-do-indio>. Acesso 27/02/2018, às 23 h.

BRASIL. LDBEN. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 24/11/2017, às 20 h.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA. Disponível em <https://barbararodrigues.jusbrasil.com.br/artigos/148892570/os-direitos-dos-povos-indigenas-no-ordenamento-juridico-brasileiro>. Acesso em 27/01/2017, às 20 h. CULTURA. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/>. Acesso em 26/02/2017, às 21 h.



## ATITUDES LINGUÍSTICAS DE FALANTES GUARANI BILÍNGUES, DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ, EM RELAÇÃO ÀS LÍNGUAS QUE A ESCOLA DEVE ENSINAR

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça (UNIOESTE)  
soniapoltronieri@yahoo.com

**Resumo:** Esta comunicação tem como objetivo apresentar reflexões sobre resultados da investigação de Mendonça (2020) sobre crenças e atitudes linguísticas presente em depoimentos de doze informantes indígenas Guarani bilíngues moradores da aldeia *Tekoha Añetete*, na região Oeste do Paraná. A língua mãe desses informantes é o guarani e a segunda língua é o português brasileiro (PB), e as variáveis consideradas foram sexo e faixa etária. Para tanto, este trabalho, pautado basicamente nos princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista e nos estudos de Crenças e Atitudes linguísticas, bem como os encaminhamentos dados ao Projeto Crenças e Atitudes Linguísticas, desenvolvido por Aguilera (2009), apresenta a análise das respostas em relação à pergunta “Quais línguas a escola deve ensinar?”. Evidenciaram-se, nos depoimentos, indícios de atitudes linguísticas na escolha pelo guarani, o que revela uma atitude positiva em relação à língua guarani e de identidade étnica, o que permite inferir o prestígio e valorização da língua materna.

**Palavras-chave:** atitudes linguísticas, indígenas Guarani, ensino de línguas.

### Considerações iniciais

A população indígena residente no Brasil soma 1.693.535, segundo dados apresentados em agosto de 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os indígenas representam 0,83% da população residente no país. Em comparação com o levantamento de 2010, a população indígena quase dobrou, pois eram 896.917 indígenas, mas a metodologia foi modificada e ampliada na versão 2022 do Censo.

Em relação às línguas indígenas faladas no Brasil, o IBGE registrou no Censo 2010 a existência de 274 línguas indígenas no país, de 305 diferentes etnias. Esses dados serão atualizados com a realização do Censo 2022, o primeiro desde 2010, apresentando um novo retrato dos indígenas no Brasil e contribuindo para a formulação de políticas públicas em prol dessas populações.

Em termos linguísticos a língua guarani faz parte do tronco linguístico *Tupi*, da Família Linguística *Tupi-Guarani*, apresentando no Brasil os três dialetos ou sub-grupos linguísticos:

Kaiowá, Nhandeva e Mbyá. De acordo com Angelis (2015) trata-se de uma língua que é escrita desde o século XVI, mas circulam diferentes ortografias, conforme os dialetos e, eventualmente, conforme o país, uma vez que não há mecanismos de pressão unificadora.

No Brasil, a população Guarani é de aproximadamente 52 mil pessoas (IBGE, 2010) que vive em centenas de aldeias espalhadas por mais de 100 municípios brasileiros, localizados em sete estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Toda a faixa de fronteira do estado do Paraná, na região oeste do Paraná, é ocupada por aldeias indígenas predominantemente Guarani. Para Carvalho (2013, p. 115) essa região “se constitui o berço da cultura Guarani, a partir das subdivisões que conhecemos como Kaiowá, Nhandeva e Mbyá”.

A aldeia *Tekoha Añetete*, cujo nome significa “Aldeia Verdaderamente Guarani”, é uma reserva indígena legal homologada (Decreto s/n 28/7/2000) conquistada pelas famílias que ali se estabeleceram desde 19 de abril do ano de 1997. Ocupa uma área de 1.744 hectares (IBGE, 2010) e está localizada na comunidade rural de Ponte Nova, a cerca de vinte quilômetros do centro urbano de Diamante d’Oeste. As famílias que vivem nesse *Tekoha* fazem parte do grupo de indígenas atingidos com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional. A formação do Lago de Itaipu, a partir de 1982, resultou no alagamento de grandes porções do território tradicional dos Guarani no extremo Oeste do Paraná, atingindo o *Tekoha Guassu(çu) Jacutinga* com a dispersão de muitos grupos para outras regiões. Segundo Bortoloni (2014), o *Tekoha Guassu(çu) Jacutinga* compreendia uma área de 1.500 hectares, sendo o último lugar entendido como área indígena no Brasil em que esses Guarani habitaram antes da desterritorialização das famílias atingidas.

### **Estudos de atitudes linguísticas e sua relação com crenças**

Moreno Fernández (1998), com base nos estudos de Lambert e Lambert (1966) e Labov (1972), concebe que a atitude linguística é constituída por três elementos que se situam no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo), a valoração (componente afetivo) e a conduta (componente conativo). A partir desse conceito, considera-se que a manifestação do falante pode revelar juízos de valor, crenças, intenção de conduta, reação de prestígio ou desprestígio e consciência linguística sobre determinados contextos e circunstâncias.

Segundo Aguilera (2009, p. 106), pesquisas desenvolvidas no Projeto CAL<sup>1</sup> revelam que é possível inferir que o componente afetivo “está alicerçado em juízos de valor (estima-ódio) acerca das características da fala: variedade dialetal, acento; da associação com traços de identidade; etnicidade, lealdade, valor simbólico, orgulho; e do sentimento de solidariedade com o grupo a que pertence”. Aguilera (2009, p. 106) explica, ainda, que o “componente conativo, por sua vez, reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias”. Ou seja, mostra a tendência a atuar e a reagir com seus interlocutores em diferentes espaços sociais: rua, casa, escola, loja, trabalho e outros.

Segundo Corbari (2019, p. 70), a manifestação dos componentes cognoscitivo, afetivo e conativo na fala dos informantes do Projeto CAL serve de índice para a verificação das atitudes linguísticas em estudos de comunidade de fala observada, uma vez que coexistem relações de identidade que constituem os sujeitos como distintos uns dos outros.

### **Caracterização da aldeia *Tekoha Añetete***

Estudos de Mendonça (2020) revelam que aproximadamente 420 pessoas – adultas e crianças – da etnia Guarani vivem na aldeia e as famílias se dedicam às atividades de artesanato, agricultura e pecuária em áreas de produção comunitária e/ou familiar. Essa população pertence aos subgrupos dos Mbyá e Nhandeva, duas das três divisões dos povos Tupi-Guarani. O guarani é a língua materna aprendida pela criança junto à família e a aquisição da segunda língua (PB) ocorre no contexto escolar. A presença da escola na aldeia tem contribuído no letramento da população residente e, segundo as informações do IBGE, 286 indígenas são alfabetizados (IBGE, 2010).

O Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo'e*, situado na própria aldeia, é o ponto de referência das famílias que residem no *Tekoha Añetete* e, por consequência, acaba se tornando ponto de encontro de toda a comunidade. A aquisição da segunda língua (PB) ocorre a partir de 4 e 5 anos de idade na escola e também por influência da televisão, internet e amigos. A aldeia possui, ainda, posto de saúde, que oferece serviço básico, com um médico, uma enfermeira e

---

<sup>1</sup> Aguilera coordenou, no período de 2008 a 2012, o *Projeto Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas em contato*, com o objetivo de fomentar a integração de grupos de pesquisa voltados para as questões de descrição e análise linguísticas do Português falado no Paraná. O Projeto CAL teve como objetivo produzir um *corpus* sobre crenças e atitudes linguísticas em oito cidades paranaenses, com uma proposta desenvolvida em conjunto com docentes da UNIOESTE, UEL, UEPG e UEM (Mendonça, 2020).

um dentista, e dois agentes de saúde Guarani; três casas de reza; campo de futebol; e um espaço comunitário para atividades de lazer, cultura e artesanato (Mendonça, 2020).

### **Ensino de línguas na escola indígena**

O decorrer dos anos, sobretudo nas três últimas décadas, as legislações e as políticas públicas têm demarcado avanços na consideração das demandas das comunidades indígenas. A Constituição de 1988 no Brasil assegurou o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. Na questão das escolas indígenas, o Artigo 210 desta Constituição garante aos povos indígenas, “o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2012) apresentam a fundamentação da educação indígena, determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõem ações concretas em prol da educação escolar indígena. A Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), fixa as diretrizes e bases para a educação nacional e estabelece regras especiais para a educação escolar indígena.

As pressões socioeconômicas, políticas e culturais fazem com que muitos povos indígenas optem pelo aprendizado em PB, a língua da sociedade não-indígena, que indica uma fragilidade da língua de identidade étnica frente ao enorme poder da língua dominante. O amparo legal favoreceu o surgimento de escolas indígenas que privilegiam as línguas originárias no cotidiano escolar.

No Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo'e*, na aldeia *Tekoha Añetete*, em Diamante d'Oeste (PR), a língua guarani está presente no currículo de todos os anos do ensino fundamental. De acordo com Mendonça (2020), o Projeto Político Pedagógico do colégio descreve que, além da disciplina de língua guarani, todas as disciplinas específicas apresentam conteúdos que valorizam a cultura, os costumes, a identidade, a história e o modo de vida Guarani.

Sobre a função social da escola, dentro da terra indígena, um dos professores de língua guarani, no colégio da aldeia *Tekoha Añetete*, destaca que:

A escola indígena serve para preparar o pessoal para enfrentar, para competir por igual como qualquer outro cidadão brasileiro do jeito que nós somos também e pra saber preservar e ter orgulho da nossa



identidade, ter orgulho de ser índio porque muitas vezes pessoas até negavam sua própria identidade porque sabia que ia sofrer muito preconceito (SEED-PR, 2019, p.10).

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola indígena, quer a formação de uma sociedade com conhecimento dentro do mundo atual.

### **Um olhar para as línguas na escola de *Tekoha Añetete***

Dos três componentes estudados, Mendonça (2020) observa que indícios linguísticos dos componentes afetivo e cognoscitivo são praticamente pautados em modalizadores e itens lexicais que representam o conhecimento e o sentimento da família e da aldeia.

Constata-se que o componente cognitivo nasce de percepções individuais, de acordo com o perfil etnolinguístico e das práticas comunicativas vivenciadas dentro e fora da aldeia. Já o componente afetivo revela o sentimento de valorização da língua materna em contato com o PB. O componente conativo mostra comportamento social do falante em relação à língua guarani e a outras línguas de contato (Mendonça, 2020, p. 193-194).

Outra observação importante refere-se à grade curricular do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo'e* (SEED-PR, 2019), que segue a Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC) (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012). Do 1º ao 5º ano, há professor regente de turma, sendo que no 1º ano é um professor indígena, e, do 2º ao 5º ano, o professor regente é não-indígena. Nestas turmas, há 4 aulas semanais de língua guarani com um professor indígena, com formação no Curso de Magistério Indígena. Para os anos finais, trabalha-se a BNCC com professores não-indígenas nas diferentes disciplinas e três aulas semanais de língua guarani com professor indígena. O ensino médio é trabalhado em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, conforme indicação da BNCC.

Mendonça (2020) utilizou instrumento para geração de dados elaborado com base na concepção mentalista de atitudes linguísticas. Os informantes bilíngues foram entrevistados de acordo com o perfil e a variável de faixa etária, de diferentes famílias da localidade *Tekoha Añetete*, a partir de uma lista de nomes fornecida pela equipe pedagógica da escola e lideranças da aldeia. O anonimato dos participantes foi mantido tanto na pesquisa documental quanto nos

dados gerados pelos questionários e entrevistas, por isso, são referendados pelas seguintes siglas e convenções de identificação apresentadas no quadro a seguir:

#### Quadro 1: Siglas e convenções de identificação

M: para mulheres.
H: para homens.
Faixa etária 1: para faixa etária de 21 a 35 anos.
Faixa etária 2: para faixa etária de 36 a 55 anos.
Faixa etária 3: para faixa etária com mais de 56 anos.
Sequência de 1 a 6, antes de M ou H, para identificar o informante.
Sequência de 1 a 3, depois de M ou H, para identificar a faixa etária do informante.

Fonte: Mendonça (2020)

Para responder à pergunta “Quais línguas a escola deve ensinar?”, as seis informantes do sexo feminino manifestaram o componente cognoscitivo, ou seja, para expressar, de forma direta ou indireta, uma apreciação positiva com relação ao guarani e ao PB. A informante 1M1, da faixa etária 1, demonstra mais apreciação do guarani em comparação com o português:

- (1) INF: *Na escola que tem hoje no colégio eu não posso reclamar ou falar que tem que ser ensinado só guarani ou só português porque tem ... hoje tem aula guarani então, os professor que vem de fora ensina em português ... então tem professores indígenas que são responsáveis pra dar aula em guarani ou até mesmo às vezes é a palavra que hoje eu não escuto mais ... que eu tô esquecendo ... eu posso lembrar nessa aula o professor conta como que falava essa palavra ... então as criança têm também a oportunidade de aprender mais de novo que eles tão esquecendo algumas palavras, alguns nomes, em guarani .... então a escola tem sim responsabilidade de ensinar guarani também ... não é porque somos guarani que vamo falar ah porque que vai ter aula guarani se eles falam guarani? ... então sempre tem que ter aula com os professores indígenas<sup>2</sup> (Inf. 1M1)*

A informante 1M1 manifesta essencialmente o componente cognoscitivo para revelar a consciência da relação entre a língua e a identidade étnica.

Depreende-se, portanto, que a informante demonstra consciência linguística em relação ao guarani em comparação com o PB e emite juízo de maior valoração com relação ao guarani.

A informante 2M1 afirma que aprender guarani seria “o mais importante” e que “Português, ciências, essas coisas seria importante”. A princípio, compreende-se que isso

---

<sup>2</sup> As transcrições respeitam a fidelidade à fala do informante, incluindo aspectos fonológicos, isto é, a forma de pronunciar as palavras (omissão do /r/ no final dos verbos do infinitivo, monotongação, pronúncia do dígrafo LH como /i/ etc.).

denota que é atribuído mais prestígio ao guarani como língua materna. Entretanto, a informante aciona o componente cognoscitivo para demonstrar a crença de que aprender o PB é importante para “*ter futuro na vida*”, ou seja, para explicar a valoração do uso do PB por necessidade de comunicação:

- (2) INF: *O mais importante seria o guarani né? Português, ciências, essas coisas, seria importante*  
INQ: Por quê?  
INF: *Porque... pra te futuro na vida né? Seria isso*  
INQ: E o que que você imagina para ter o futuro, o que seria para ter o futuro?  
INF: *Futuro ... no meu futuro?*  
INQ: É da importância do português pra esse futuro  
INF: *Trabalhos fora, pra fazê faculdade ... é isso*  
INQ: E o que que isso ajudaria? Trabalhar fora, fazer faculdade, por quê?  
INF: *É pra se alguém na vida né? Pra não ter que dependê dos outros (Inf. 2M1)*

Já a informante 5M3 manifesta o componente cognoscitivo para afirmar, inicialmente, que a escola deveria ensinar “*só Guarani, tudo igual*” e que essa língua é ensinada por três professores Guarani da aldeia.

- (3) INF: *Só Guarani, tudo igual*  
INQ: Tudo igual, qual língua que a escola devia ensinar?  
INF: *Aqui dá guarani ele professô ... dá Sipriano e Joãzinho... e Vicente*  
INQ: Dá o guarani. Então a escola na sua opinião deveria ensinar só o guarani?  
INF: *Só o guarani*  
INQ: E o português?  
INF: *Portuguei que ele depois que ele passá*  
INQ: Quando que ele vai aprender o português então?  
INF: *Quinto grau e sétimo grau que ele aprendê (Inf. 5M3)*

Na sequência, quando perguntado que línguas a escola deveria ensinar e por que, obtiveram-se as seguintes respostas de três informantes, sendo duas da faixa etária 2 e uma da faixa etária 1, que escolheram o guarani e o PB:

- (4) INF: *Eu acho que tem que ensiná dois línguas guarani e português*  
INQ: Por quê?  
INF: *Porque vai precisá no adiante ... que usa mais portugueses agora pra saí... antigamente não saía ... os índio não saía assim pra cidade ... então morava só no mato, não saía pra cidade, então não precisava falá brasileiro, e agora adiante tem que saí ... tem muitos que trabaia assim pra fora tem que aprendê falá portugueses também*  
INQ: Por que precisa sair da aldeia?  
INF: *Trabaia pra fora também ...tem muitos que trabaiam na Lar daí precisa aprendê (Inf. 3M2)*

- (5) INF: *O professor guarani ensina a falá guarani e o professor branco já ensina falá portuguei*  
(Inf. 4M2)
- (6) INQ: E a escola deveria ensinar em que línguas na escola?  
INF: *Tem pessoa que ensina Guarani ... tem professor que ensina Guarani... e tem professora que ensina brasileiro... e tem mais outro ensina espanhol ... mais não fui ainda no espanhol*  
INQ: A senhora acha que essas línguas deveriam continuar sendo ensinadas na escola?  
INF: *Nem vô sabé tamem porque já sô véia* (Inf. 6M3)

Nessas respostas, merece destaque o fato de que todas as informantes manifestaram o componente cognoscitivo em coocorrência com o contativo para inferir que a escola deve ensinar as línguas guarani e PB.

Observa-se que as três informantes mais jovens demonstram ter mais segurança linguística do PB em relação às três informantes mais velhas, ou seja, conseguem se expressar no uso do PB com orações mais completas.

As respostas dos seis informantes do sexo masculino à pergunta “Quais línguas a escola deve ensinar?”, dois informantes da faixa etária 1, e um informante da faixa etária 2, apresentaram, de forma direta ou indireta, maior apreciação do guarani em comparação ao PB. Vejam-se as respostas dos informantes:

- (7) INF: *Acho que só no guarani*  
INQ: Por quê?  
INF: *Porque o guarani é mais importante pra nossa aldeia pras crianças ... principalmente as crianças ... senão eles vão se perdendo aos poucos ... só depois que vai aprendendo os português* (Inf. 1H1)
- (8) INQ: A escola deveria ensinar quais línguas?  
INF: *Deveria ensinar em guarani*  
INQ: E por quê?  
INF: *Porque se tá na escola ... está dentro da aldeia* (Inf. 2H1)
- (9) INQ: E a escola deveria ensinar que línguas?  
INF: *Deve ensiná o guarani né ... até pra continuá guarani mais do que é feito*  
INQ: E o que mais você acha que deveria ser feito pela escola?  
INF: *deveria se fazê algum ... mesma coisa com professor ... mais guarani mais aula em guarani sexto em diante* (Inf. 5H3)

Nesses recortes, pode-se observar o componente cognoscitivo na demonstração de apreciação do guarani para o ensino na escola da aldeia. O informante 1H1 demonstrou prestígio com relação à língua guarani, principalmente para as crianças.



Por meio do pronome possessivo “*nossa*”, expressa o sentimento de pertencimento à aldeia *Tekoha Añetete* e de valorização de seu grupo social.

Já 2H1 destaca que a escola deveria ensinar o guarani porque está dentro da aldeia; 5H3 manifesta que deveria ser intensificado o ensino do guarani na escola da aldeia, o que demonstra a percepção de que nos primeiros cinco anos do currículo do ensino fundamental tem mais aula em guarani em comparação com o ciclo a partir do sexto ano.

Nos recortes a seguir, apresentam-se as respostas de dois informantes do sexo masculino, da faixa etária 2 e um informante do sexo masculino, da faixa etária 3, que escolheram o guarani e o PB como línguas que devem ser ensinadas na escola:

(10) INF: *A escola que nem aqui na aldeia ... tem que ser ensinado dois ou três línguas ... guarani principalmente ... depois o português e inglês*

INQ: Por que você acha?

INF: *Pra saber mais pra falar os três línguas ou quatro línguas ... se eu pudesse eu falava uns 10 ... 20 línguas ... aí já tava melhor ... mas dois línguas já tá bom né?*

INQ: E você gostaria de falar mais línguas por quê?

INF: *Pra aproximar mais da pessoa de fora né? (Inf. 3H2)*

(11) INF: *A escola por exemplo pensamos assim ... nós sempre fala na escola deveria ser ensinado a língua própria a língua própria ... mas a gente também chega de pensá assim por exemplo ... se na escola ensiná só a língua própria também ele não vai aprendé outra língua né? ... então como as línguas são nós colocamos escola diferenciado ... escola diferenciado só que nós temos professores guarani professores não-indígena também tá junto ... então quer dizer que aprende dois língua mesmo momento ... mesmo momento assim quando criança estuda ... porque não dá pra aprendé só uma língua só ... porque o governo coloca a escola pra nosso filho estudá e aprendé ... então na verdade língua portuguesa guarani ... pode ser espanhol pode ser outro língua a gente aprende na escola ... então é ... eu acho que a escola também tá pra isso tá preparado pra isso ... porque mais tarde daqui 20 ... 30 ano a gente não sabe né como é que o jovem vai pensa ... que que o jovem vai pensá pelo futuro ... futuro estudo assim ... muitas vezes a gente discute assim ... a nossa língua e nossa cultura a gente não sabe dar até aonde vamo segurá isso ... até aonde nós vamo defendé isso porque o jovem que nasce agora cresce e estuda ... mais daqui 30 ... 40 ano a gente não vai sabé como vai ser (Inf. 4H2)*

(12) INF: *A professora branca só ensina em o português ... professor indígena ... é ... ensina também um pouco de português i guarani ... guarani ensina direto também ... o professor guarani né*

INQ: tá. E o senhor acha que a escola deveria continuar ensinando essas línguas?

INF: *É lógico que tem que ensiná assim ... porque aqui num vai fartá ... ahhh esse aluno nós cada vez mais vai aumentá né ... tem que ter tem que ter direta ... professora branca e o professor é guarani ... tem que ter direto (Inf. 6H3)*

O informante 3H2 manifesta o componente cognoscitivo para demonstrar a crença de que a escola deve ensinar duas ou três línguas, principalmente o guarani, depois o PB e o inglês;

e destaca que, se pudesse, falaria dez, vinte línguas, com o objetivo de interação social e aproximação com as pessoas de fora da aldeia.

Já o informante 4H2 aciona o componente cognoscitivo para demonstrar consciência linguística de que o aprendizado das línguas guarani e PB na escola é essencial, e o componente afetivo ao demonstrar preocupação em relação ao futuro da língua e da cultura guarani.

E o informante 6H3 aciona o componente afetivo ao expor que a escola deve ensinar as duas línguas (guarani e PB).

Nos depoimentos, verificou-se a convivência dos indígenas com falantes do PB e a necessidade de aprender o PB, mas também a valorização do guarani na escola para preservação da língua e da cultura Guarani.

### **Considerações finais**

Constatou-se que o componente cognoscitivo favorece que os informantes do sexo masculino e do sexo feminino manifestem as percepções individuais de acordo com o perfil etnolinguístico e das práticas comunicativas que vivenciam dentro e fora da aldeia *Tekoha Añetete*. Já o componente afetivo revela o sentimento de valorização da língua materna guarani em contato com o PB e o componente conativo mostra comportamento social do falante em relação à língua guarani e outras línguas de contato.

Nas respostas à pergunta “Quais línguas a escola deve ensinar?”, de acordo com Mendonça (2020), os 12 informantes apresentaram, de forma direta ou indireta, apreciação positiva do guarani e do PB, e demonstraram consciência linguística de que o aprendizado das línguas guarani e PB é importante para os falantes do guarani na aldeia. Embora na escola sejam faladas as línguas guarani e PB, nota-se que o guarani é a língua mais prestigiada entre os 12 informantes e indica a possibilidade de os informantes manifestarem com mais relevância o componente afetivo, o que denota a relação entre língua e identidade étnica.

Constata-se que as informantes mais jovens continuam estudando porque tornaram-se mães precocemente e julgam que o PB é importante para o acesso a um curso superior e a oportunidade de trabalho fora da aldeia e no posto de saúde da aldeia.

Mendonça (2020) ressalta que as informantes mulheres (principalmente 1M1 e 2M1) demonstram ter consciência da utilidade do PB na modalidade oral, não só para a vida prática, dentro e fora da aldeia, uma vez que há uma escola e um posto de saúde dentro da própria aldeia, e uma vez que há mobilidade para a cidade, o que requer conhecimento de língua, mas também

com relação ao acesso à modalidade escrita. Neste último caso, embora não se perceba, na fala dessas informantes em particular, uma verbalização direta, sob forma de asserção linguística, é visível constituição de uma fala mais cuidada, possivelmente monitorada pelo contato com o material escrito e pelas situações de formalidade que a escola, em sua base curricular, oferece.

Curiosamente, a informante 1M1, além de emitir uma avaliação prolixa, em comparação com as demais informantes, elabora estruturas argumentativas em que entram em cena operadores argumentativos, como na sequência “*não é porque, porque que vai ter ... se, então sempre tem que ter aula com os professores indígenas*”, que serve de exemplo para um aprendizado de língua mais requintado, no sentido da formação de uma consciência de uso da língua como uma instância argumentativa, dotada de intencionalidade.

Ou seja, os conteúdos escolares e a metodologia estão efetivamente atuando para a formação de cidadãos indígenas capazes de lidar com as relações sociais externas à aldeia. Embora nos depoimentos haja um enfoque bem claro para a importância do aprendizado do guarani, o PB é utilizado para a mediação dos conhecimentos na escola entre os professores não-indígenas e os estudantes indígenas, bem como na conexão com o mundo global que circunda na sociedade não-indígena.

## Referências

AGUILERA, V. A. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato.** 2009. [Projeto desenvolvido pela autora. Digitado].

BORTOLINI, J. C. **O sujeito guarani: o discurso da sustentabilidade nas comunidades indígenas (2003/2013).** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Brasília: Diário Oficial da União, 5 dez 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 13, de 10 de maio de 2012a. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012b. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.

CARVALHO, M. L. B. **Das Terras dos Índios a Índios Sem Terras**. O Estado e os Guarani do Oco'y: Violência, Silêncio e Luta. 2013. 834 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

CORBARI, C. C. **Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CORBARI, C. C. Reflexões sobre conceitos teóricos que embasam estudos de atitudes linguísticas e sua relação com crenças manifestas por informantes do Projeto CAL. *In*: SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; AGUILERA, V. A. **Dez anos do Projeto Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas em contato**. Contatos linguísticos no Paraná. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FUNAI. O Brasil Indígena. Brasília: FUNAI, 2013. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Terras Indígenas**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em: 26 jul. 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2022 – Indígenas primeiros resultados do universo**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 23 ago. 2023.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

MENDONÇA, S. C. P. **Crenças e atitudes linguísticas: estudo na aldeia Guarani Tekoha Añetete em Diamante d'Oeste/PR**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

SEED-PR, Secretaria Estadual de Educação do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e**. Diamante d'Oeste/PR, 2019.



## CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA, DA ALDEIA ALDEINHA, PARA O FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE TERENA SEGUNDO OS GESTORES, DOCENTES, EGRESSOS INDÍGENAS DA ESCOLA, ANCIÕES E LIDERANÇAS DA ALDEIA

Edemilson Dias<sup>1</sup>  
Heitor Queiroz de Medeiros<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é uma das partes que compõem a dissertação ligada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) vinculado a linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” teve como objetivo: analisar junto à comunidade Terena da Aldeia Aldeinha em Anastácio, no estado de Mato Grosso do Sul, bem como junto aos gestores, docentes e egressos indígenas da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, se a escola tem contribuído com o fortalecimento da comunidade da aldeia. A pesquisa foi baseada no método autoetnográfico, sabendo que para RAMIRES (2016), a autoetnografia, através de concepções do sujeito, traz uma descrição da cosmovisão de seu povo/comunidade de dentro para fora, onde ele transita praticando e constituindo os saberes conforme os fundamentos cosmológicos. Também se realizou conversas informais com lideranças da comunidade e registradas em caderno de campo. Para além, observou-se como os Terenas da aldeinha tem se identificado em seu dia-a-dia junto à sociedade envolvente, pois a escola ali presente, os Terenas se posicionam em toda a sua forma de ser, “Terena mesmo da Aldeia Aldeinha”, e afirmando isso com toda propriedade, em todos os espaços culturais e sociais.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena, Comunidade Terena, Aldeia Aldeinha-Anastácio (MS).

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma das partes que compõem a dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Indígena da etnia Terena, residente na Aldeia Aldeinha em Anastácio, MS. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação do município de Anastácio, Mato Grosso do Sul. E-mail: edemilsoncorreadias44@gmail.com

<sup>2</sup> Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: [heitor.medeiros@ucdb.br](mailto:heitor.medeiros@ucdb.br)

(UCDB), vinculada ao Grupo de Pesquisa ‘Diversidade Cultural Educação Ambiental e Arte’ e a Linha de Pesquisa ‘Diversidade Cultural e Educação Indígena’ teve como objetivo analisar junto à comunidade Terena da Aldeia Aldeinha em Anastácio, no estado de Mato Grosso do Sul, bem como junto aos gestores, docentes e egressos indígenas da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, se a escola tem contribuído com o fortalecimento da comunidade da aldeia.

A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva recebeu este nome em homenagem a uma das primeiras famílias a se instalar na aldeinha, oriunda Aldeia Buriti, mãe de nove filhos que posteriormente, tanto seus filhos quanto seus netos, vieram a se tornar lideranças na comunidade da aldeinha.

Observando a foto na fachada da Escola, notamos que na entrada do portão há um modelo de cocar, algo de afirmação cultural indígena Terena, como frente de destaque o “cocar”, para ser notado que é uma Escola Indígena Terena na Aldeia Aldeinha.

Foto: A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva (fachada modelo cocar)



Fonte: Foto do autor (setembro/2022)

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva de 2018, apresenta informações que tem norteado as ações da unidade escolar contribuindo para o

fortalecimento da Aldeia Aldeinha, tendo como missão garantir a continuidade do conhecimento da etnia Terena dentro da formação cidadã indígena e não indígena, comprometidos e conscientes de seu papel. Preparando-os com ações inovadoras para o acesso e a permanência na sociedade, como cidadãos críticos e formadores de opiniões em sua comunidade e na sociedade envolvente.

O objetivo é que os alunos formados pela Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, sejam incentivados a dar continuidade aos seus estudos e a decidirem conscientemente o seu futuro. Que sejam cidadãos atuantes em sua comunidade e na sociedade, comprometidos com a preservação da identidade étnica e cultural do povo Terena.

A comunidade Terena da Aldeia Aldeinha obtém seu sustento familiar através de serviços informais, como: pedreiro, servente de pedreiro, serviços em fazendas, changas, trabalhos artesanais. Há uma falta de assistência às famílias que ficam na aldeia enquanto os homens estão ausentes. E devido à questão econômica, em que os moradores vivem, e à necessidade de sobreviver, a escola apresenta um índice significativo na distorção ano/idade, pois os alunos interrompem os estudos durante o ano letivo, principalmente no 2º semestre, período no qual surgem os chamados trabalhos temporários de fim de ano (como a colheita de maçã em fazendas da região), retornando no ano letivo seguinte. Dessa forma alguns adolescentes acabam aceitando regimes de trabalho que prejudicam sua frequência na escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o trabalho está sendo executado por meio de projetos e ações escolares que visam incentivar, envolver os estudantes e docentes. Ao interagirem no processo de ensino e aprendizagem, pautados numa metodologia ativa, conforme seu período de funcionamento.

Todavia as ações e/ou projetos garantidos no PPP, são passíveis de acréscimos, adequações ou inserções de temas conforme a necessidade escolar como: educação no trânsito e semana dos povos indígenas. Outros temas e projetos que envolvem a unidade escolar são: bullying, respeito à pessoa idosa, sexualidade, consciência negra, dia nacional de luta das pessoas com deficiência (21 de setembro), valorização do surdo, projeto de leitura, produção textual, teatro na escola, temas transversais (prevenção da saúde, violência, drogas, suicídio/depressão, auto estima, gravidez precoce e entre outros), oficinas aos professores (prática com contexto indígena e não indígena), formações continuadas, formações específicas voltadas para cultura indígena, formações específicas para funcionários da escola, reuniões bimestrais, família e escola, concretizando sonhos, parcerias com órgãos públicos e ONGs.

Também tem foco nas avaliações internas e externas, diagnóstico da aprendizagem do estudante e/ou da turma, aulas de campo, recuperação paralela, atividades cívicas e culturais, projeto dia das mães, ação saberes indígenas na escola, projeto esportivo intercultural, combate à evasão escolar, sala de recurso multifuncional, Tradutor-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS/LIBRAS), professor de apoio escolar ao estudante da educação especial.

Entretanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Guilhermina, é um processo contínuo, o qual vai reformulando-se conforme as necessidades da comunidade escolar, respeitadas as especificidades locais, e pelo que temos observado, a escola tem se reunido neste ano de 2022, para reformular o PPP, fato que deveria ser feito em 2020, porém devido a COVID 19 não ocorreu.

## **2. AS ENTREVISTAS: CONVERSANDO COM MEU POVO**

### **2.1. Ivanir Cardoso Nimbú - Dona Nega**

A entrevista aconteceu dia 17 de agosto de 2022, na residência da Dona Ivanir Cardoso Nimbú, a mesma é anciã e uma das lideranças da Aldeia Aldeinha, esposa do ex- cacique da aldeinha Sr. Elias Nimbú (*in memorian*), ela é indígena da etnia Terena, cristã, moradora na aldeia desde 1982, mãe de duas filhas, uma de 46 anos, chamada Cristiane e a mais nova de 36 anos de idade chama-se, Ana Ruth.

Em relação à língua Terena, a mesma me relata que fala pouco, mas entende um pouco mais, isso aconteceu devido aos afazeres do dia a dia, comentou ela. Me disse que, na sua família, atualmente, o professor Jessé, o qual atua na Escola Guilhermina como professor de língua Terena, o Eli Nimbú, seu cunhado, e a dona Enir, é que são falantes da língua Terena.

A dona Ivanir teve a oportunidade em 2020 de concluir o Ensino Fundamental, 9º ano, na Escola Guilhermina da Silva, nesse período contou com o apoio do seu genro, o Sampaio, o mesmo a ajudava no deslocamento para escola, devido suas condições de não poder andar longe por conta de seu estado físico e com o aparecimento da pandemia, o mesmo ficou responsável em trazer as atividades e acompanhá-la em seu dia a dia como estudante.

Suas filhas não estudaram na Escola Guilhermina, porque na época a escola ainda não existia na aldeia, estudando assim, nas Escolas Roberto Scaff e Carlos Medeiros, onde concluíram o Ensino Médio. Conversamos sobre várias situações que a mesma teve como experiência, disse muito sobre o seu companheirismo com seu esposo, sobre suas lutas



incansáveis em poder ajudar os Terena da aldeinha, principalmente quando o mesmo era cacique na aldeia, falou ainda sobre os momentos que teve que reivindicar recursos e direitos para a comunidade em alguns momentos da sua vida buscando auxílio em Brasília e em Campo Grande.

Ela ainda pontua sobre a sua inquietação em poder ajudar a comunidade, em relação a aposentadoria dos mais idosos, pois muitos Terena da aldeia não tinham nenhum tipo de documento, o qual somente passou a ser gerado com a implantação do posto da Funai, reivindicação essa conseguida com muita luta do falecido companheiro de dona Ivanir.

Ela ainda expressa durante a nossa conversa sobre o início de sua luta em prol a aposentadoria de muitos patrícios Terena, tendo que fundar uma associação de mulheres para poderem confeccionar artesanatos, a qual comprovaria um vínculo empregatício para as mulheres, que conseguiriam, por meio do trabalho na Associação de Mulheres Artesãs da Aldeia Aldeinha, solicitar a aposentadoria, situação está que a deixou extremamente feliz, uma vez que pode ajudar a comunidade e vários Terena a se aposentarem, segundo a mesma.

A luta pela comunidade e, conseqüentemente pelo estabelecimento da escola na aldeia continuou com várias lideranças como o ex cacique Flávio, o Eli Nimbú, o Toninho Nimbú, o ex-cacique Félix, todos ajudaram para construção da escola na comunidade, pois sempre que eram convidados ou convocados iam a Campo Grande lutar pela implantação da unidade de ensino indígena da aldeinha e em outras aldeias do estado de Mato Grosso do Sul. Isso aconteceu através das nossas liderança e caciques que correram atrás para construção das escolas e várias outras situações atendidas.

Com a implantação da Escola Guilhermina ela tem convidado os anciões e lideranças da comunidade da Aldeia Aldeinha para conversar sobre a escola, o Elias sempre era convidado para falar na aldeia principalmente no dia dos povos indígenas, a mesma também em alguns momentos apresentava o artesanato que fazia na Associação de Mulheres Artesãs da Aldeia Aldeinha.

Na escola hoje temos muitos parentes dando aula, os diretores que passaram por lá e a coordenação pedagógica nem sempre eram indígenas, mas, sob o meu ponto de vista, a escola, por ser indígena, deveria ser toda comandada por nós indígenas, entre os alunos sempre houve uma mistura entre não indígenas conosco da aldeia. Ainda na minha concepção, a escola deveria atender somente nós da aldeinha, e que em nenhum momento deveria deixar de ser uma escola indígena, mesmo estando na cidade.

Hoje o professor Jessé dá aula de língua Terena na escola, e através das apresentações da nossa cultura no dia dos povos indígenas, através do artesanato, das danças, das pinturas e outras coisas que acontecem na escola, reforçamos a nossa cultura Terena e o jeito Terena de ser presente em nossa comunidade, que deve ser cada dia mais fortalecido, sempre tendo o auxílio da Escola Guilhermina.

A escola é importante para a comunidade da Aldeia Aldeinha, ela tem contribuído muito para o fortalecimento da comunidade, no passado tinha pouco professor indígena na escola, atualmente existem mais docentes indígenas lecionando por lá, assim como a cobertura da quadra de esportes, quadro negro reformado, sala de tecnologia adequada pois antes era tudo misturado, a escola foi reformada esse ano. Tudo isso, é fruto da luta diária das lideranças e da comunidade que não deixam de perseverar pelo desenvolvimento da Aldeia Aldeinha.

Os benefícios são muitos, se uma família da aldeia precisa da escola para fazer uma reunião com sua família, a escola cede o espaço da quadra coberta, se precisamos de tirar cópia de algum documento, a escola também tem nos ajudado, e muitas outras coisas que tem beneficiado a nossa aldeia, como as reuniões da liderança que são realizadas na escola, tudo em prol de nossa comunidade.

A Escola Guilhermina é o resultado das incansáveis reivindicações das lideranças da Aldeia Aldeinha, que lutaram no passado, para que tivéssemos um local onde os alunos indígenas e a comunidade tivessem como referência, o espaço hoje é a “Escola”, sendo conquistada ao longo do tempo, construída em 2005, dentro das 3 (três) quadras que restaram para a Aldeia Aldeinha, já que a cidade invadiu quase todo o espaço que os Terenas possuíam. Hoje a escola, é reconhecida pela sociedade envolvente, um espaço conquistado pela comunidade da aldeinha, e bem colocado na fala da dona Ivanir “dona neguinha”, uma liderança anciã na aldeia.

## **2.2. Evelin Tatiane (professora (Terena))**

Entrevistada no dia 09/07/2022 a egressa dessa escola a indígena Terena Evelin Tatiane que atualmente é professora na referida escola, sendo a mesmo mestre em Educação pelo PPGE/UCDB, e hoje doutoranda nesse mesmo programa. A cultura Terena está presente no cotidiano da escola? De que forma? A questão cultural dentro da escola em parceria junto com a comunidade, cada vez ela tem se revitalizado, ela está mais frequente não somente na questão

do nome da escola, mais também nas ações nas atividades culturais e na reafirmação de cultura, principalmente porque nós temos o aluno indígena na escola indígena que não assume essa identidade de ser indígena, então a gente tem feito esse trabalho principalmente com os jovens da questão de se apropriar da nossa etnia.

A escola desenvolve atividades voltadas para o ensino da língua Terena? Atualmente temos o professor de língua materna, o professor Jessé, ele trabalha oficinas com os alunos incentivando a fala, o cumprimento, que seja a rotina principalmente no fundamental I, pois as crianças do fundamental I, ela está naquela perspicácia de aprender corretamente a fala cotidiana, os cantos.

Qual a importância da escola para a comunidade da Aldeia Aldeinha? Desde o projeto para a implantação da escola a comunidade toda ela esteve envolvida, foi um processo de discussão muito intensa entre comunidade, liderança e pessoas não indígenas, que a gente precisa ter esse diálogo essa negociação, a implantação da escola ela foi um passo muito importante para a comunidade em si, antes o não indígena falava porque o índio, ainda usa o termo o índio, para que o índio na escola, então a partir desses avanços, desses diálogos, a persistência, a insistência das lideranças, das pessoas que acompanhavam o processo de fundação e implementação da Escola Guilhermina hoje a comunidade ela é consolidada, ela é perpetuada, legitimidade através da escola, porque tudo o que ocorre dentro da comunidade, seja uma reunião, seja uma pastelada, seja uma confraternização, jogos, tudo começa e acaba dentro da escola, então a escola em si ela vem sendo o ponto de fortalecimento da nossa comunidade hoje, desde a implantação de seu prédio.

A escola tem fortalecido a comunidade da Aldeia Aldeinha? A escola ela tem sido a referência para as pessoas dentro da comunidade, não só de agregar os alunos, os alunos da comunidade, mas as vezes assim tem situações que a escola consegue atender a comunidade, as vezes precisa fazer uma entrevista de emprego, precisa tirar xerox, a escola está ali para ajudar, os professores estão ali para orientar, fazer documentos, através do usufruto da internet da escola, então essa parceria entre escola e liderança e comunidade ele só tem a fortalecer.

Quais os benefícios que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva traz para a comunidade da Aldeia Aldeinha? Hoje a comunidade ela agrega os nossos alunos desde o fundamental I, o fundamental II, o ensino médio regular e o EJA que é o ensino de jovens e adultos que hoje atualmente é denominado conectando saberes, a principal contribuição hoje para a comunidade é que a gente consegue atender todas as faixa etárias de idade das famílias,

as vezes nós temos mães de família que trabalham durante o dia, nós temos alunos que só conseguiram o trabalhos mediante o retorno a sala de aula, então o número de evasão caiu bastante porque as mães estão saindo pra procurar emprego, os rapazes estão procurando emprego, deixam um pouco de lado a questão de sair para usina, para o corte de cana, para a colheita de maçã, ou até os chapeiros que a gente fala que são os serviços esporádicos, para retornar a escola, porque eles já estão visando o crescimento profissional e a melhor qualidade de vida para suas famílias, então a Guilhermina tem todo esse olhar atento especial, principalmente aos nossos alunos do noturno, que são adultos e precisam realmente aperfeiçoar seu estudo, a contribuição principal da escola para a comunidade em relação a essa situação e estar fazendo esse acompanhamento e entender a especificidade de cada aluno.

Você acha que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva por estar dentro do espaço urbano de Anastácio deveria deixar de ser uma escola indígena? A escola indígena Guilhermina da Silva ela não tem como deixar de ser uma escola indígena, primeiro que antes da emancipação do nosso município ser Anastácio, Aldeinha já era emancipada, desde a década de 30 existem escritos antropológicos, Cardoso relata que passou aqui na década de 30 e já estávamos nós aqui, então em hipótese alguma agente pode deixar de ser aldeinha, de ser comunidade indígena e que a Escola Indígena Guilhermina sempre vai ser sempre a Escola Indígena Guilhermina da Silva, conforme as liderança e os cacique da época e a comunidade também votaram para implantação dessa Escola, então tem que permanecer isso, até por questão do nosso processo de revitalização, permanência e continuidade de nosso povo, das nossas crianças e da nossa Educação Escolar Indígena aqui no município de Anastácio.

### **2.3. Flávio Pereira Martins (ex-cacique) da Aldeia Aldeinha**

Conversando com ex-cacique e liderança da Aldeia Aldeinha ancião Flávio Pereira Martins. Quais foram as principais reivindicações das lideranças da Aldeia Aldeinha para a estruturação da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul? A questão quando eu assumi o cargo de cacique no ano de 2000, é porque eu fiz uma reunião com a liderança da aldeia, com o presidente do conselho tribal, e eu perguntei coloquei na mesa o qual que eles queriam que a gente corresse atrás, porque quando a gente ganha a eleição a gente tem que fazer alguma coisa pra comunidade, então é o seguinte, como eles não puderam responder o que queria, que nós não temos área de terra, nós não temos pra questão de plantação, eu falei bom,



a minha cobrança hoje é pedir, correr atrás do projeto pra que a gente construísse uma escola indígena dentro da aldeia.

O senhor considera que os pais dos estudantes indígenas querem que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva trabalhe para o fortalecimento da cultura Terena com seus filhos e filhas ou gostariam que eles fossem mais integrados aos costumes e cultura dos não indígenas? “Sim, eu acredito que a nossa cultura ela tem que trabalhar juntamente com a educação, não sair, porque a nossa educação ela é muito rica, é bonita dentro do nosso estado, dentro do nosso município, a cultura indígena tem que permanecer, e os pais têm que aceitar a nossa cultura”.

Existe conflito entre as crianças e jovens indígenas e não indígenas no cotidiano da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva? “Não, eu não vejo isso, porque a nossa escola é dentro da área urbana, nós temos que aceitar tanto o índio e o não índio, porque nós não podemos discriminar é ninguém, se vir a procurar nós temos que apoiar e estudar não temos discriminação nenhuma”.

O senhor acha que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, por estar dentro do espaço urbano de Anastácio, deveria deixar de ser uma escola indígena? “Não, ela tem que permanecer, tem que permanecer como escola indígena, o povo indígena é diferenciado dentro da sala de aula”.

A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva em suas atividades cotidianas tem fortalecido a identidade cultural dos alunos e alunas indígenas Terena? “Tem, é por obrigação ela manter isso juntamente com os alunos, pais, mães, as crianças na cultura”.

Qual a importância da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva para a comunidade da Aldeia Aldeinha? A coisa mais importante que a gente trouxe essa escola, pra nossa aldeia foi o seguinte, como eu disse no começo que nós não tinha área de terra pra trabalhar, a gente correu para adquirir esse projeto foi aprovado, o que eu vejo a educação é o principal aonde nós aprendemos, e os nossos alunos aprendem também, o que que é a educação, ali aprendemos, é entender nossos direitos, tudo política dentro da Escola Guilhermina, isso é muito importante a gente estar inserido na escola indígena.

Quais os benefícios que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva traz para a comunidade da Aldeia Aldeinha? O benefício que a gente vê hoje, a educação é nos ter essa escola que os alunos não precisa ir longe para estudar né, esse foi um benefício positivo que os alunos hoje tá estudando dentro da Escola Guilhermina, eu deixo pra vocês que é positivo é o

seguinte, que vários professores que dá aula dentro da comunidade na escola já foi formado começando daí.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo parte da dissertação buscou entender a contribuição da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, da Aldeia Aldeinha para o fortalecimento da comunidade Terena segundo os gestores, docentes, egressos indígenas da escola, anciões e lideranças da aldeia.

Para isto, consultei documentos oficiais, observei o contexto na unidade escolar (alunos, professores, gestores, funcionários em geral, pais, espaço físico, estrutura física). Estive em contato com a liderança, anciões e comunidade em geral, isto me proporcionou em ver de que forma a comunidade da Aldeinha se fortalece a partir da inserção da escola na aldeia, observo como os Terenas da Aldeinha tem se identificado em seu dia a dia junto à sociedade envolvente, pois a escola presente na aldeia, os Terenas se posicionam em toda a sua forma de ser, “Terena mesmo da Aldeia Aldeinha”, e afirmando isso com toda propriedade, em todos os espaços culturais e sociais.

A comunidade Terena da Aldeia Aldeinha é legitimada através da Escola Guilhermina, portanto a escola vem sendo o ponto de fortalecimento da comunidade, desde a implantação/construção de seu prédio, contribuindo para o fortalecimento da comunidade Terena através de ações como: inserindo os alunos que desenvolvem suas aptidões para o mercado de trabalho; incentivando a entrada de egressos indígenas em cursos superiores; gerando variedades de área de trabalho e alguns retornando para a escola como docentes; inserção da cultura no cotidiano da escola; presença e participação dos familiares, dos anciões e liderança na escola em atividades diárias; edificação de projetos que valorizam e afirmam a língua e a cultura da comunidade indígena Terena; a escola sendo o polo irradiador da cultura Terena na escola, e se espalhando para aos arredores da comunidade, no município de Anastácio e outras regiões; o atendimento da demanda, seja no direcionamento e resoluções dos problemas sociais; e na edificação do projeto de vida.

Ou seja, não é ainda a escola ideal, mas, mesmo assim, faz diferença na comunidade local e contribui para a educação escolar indígena regional, na medida em que os professores

participam das discussões e da produção dos documentos estaduais. Outro fator importante a evidenciar é a produção acadêmica de professores ligados a esta escola.

Enfim, a comunidade da Aldeia Terena Aldeinha está passando por um processo contínuo de mudanças, e a escola tem dado sentido a essas mudanças, isso se faz necessário.

Porém, espera-se que os demais parceiros envolvidos com o cotidiano da aldeia desenvolvam trabalhos que respeitem as diferenças dos Terena em toda a sua forma de ser, e que a autonomia educacional seja respeitada pela sociedade envolvente para o fortalecimento da identidade e cultura dos indígenas Terenas da Aldeia Aldeinha.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gerson Pinto. **O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti.** Campo Grande. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yikue.** 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **PCN- Programa Parâmetros em Ação. Educação Escolar Indígena. As leis e a Educação Escolar Indígena.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2002.

BRASIL.MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIAS, Edineide Bernado. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: O primeiro contato escolar.** Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2015.

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. **O protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré - Terra Buriti -Sidrolândia (MS): na construção do bem viver comunitário.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

GABRIEL, Jabes. **Experiências com a ação Saberes Indígena na escola indígena Cacique Armando, Aldeia Córrego do Meio, município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2020.

LESCANO, Claudemiro Pereira. Tavyterã Reko Rokyta: **Os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem.** Campo Grande: UCDB. 2016.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. **Uma aldeia terena urbana: aldeinha. Aquidauana, 1994. Monografia de Especialização em História.** Centro Universitário de Aquidauana

NASCIMENTO A. C. e URQUIZA A.H. **Currículo, Diferenças e Identidades: tendência da escola indígena Guarani e Kaiowá.** In: Currículo sem Fronteira. 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Do índio ao bugre: processo de assimilação dos Terena.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PEREIRA, Evelin Tatiane da Silva. **Contribuições da Escola no processo de revitalização da língua terena na Aldeia Aldeinha, em Anastácio, Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco (U Campo Grande. 2017 (CDB).

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade.** Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2016.

SOUZA, Teodora. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS.** Campo Grande: UCDB, 2013.



## CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INDÍGENA: DIFERENTES OLHARES E EXPERIÊNCIAS

Isabella Cabral Siqueira (UCDB)  
isacabralsiqueira@hotmail.com

José Licínio Backes (PPGE/ UCDB)  
backes@ucdb.br  
Apoio: PIBIC/CNPq

**Resumo:** O artigo é fruto do plano de trabalho, “Currículo e educação indígena: diferentes olhares e experiências”, vinculado ao projeto de pesquisa, “Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”, com apoio do CNPq (Bolsa Produtividade). Objetivo foi analisar os artigos publicados na Revista Tellus (UCDB), do período 2012-2022, identificando diferentes perspectivas e experiências de educação indígena e seus currículos. Na primeira fase foram identificados os artigos publicados nesse periódico no período 2012-2022 para selecionar os que versavam sobre a temática. Os artigos selecionados foram analisados minuciosamente em conformidade com os objetivos da pesquisa. Os resultados indicaram que: a) os efeitos da colonização estão presentes até os dias de hoje na vida dos povos indígenas, fazendo com que esses muitas vezes continuem desrespeitados em sua autonomia para construir escolas e currículos indígenas; b) Apesar dos efeitos da colonização, os indígenas têm produzido várias experiências de currículos interculturais que favorecem sua cultura e identidade; c) Por meio de currículos interculturais, os indígenas colocam em diálogo conhecimentos tradicionais e ocidentais. Conclui-se que os indígenas ao construir escolas em suas comunidades não abrem mão de sua identidade e cultura, pelo contrário, encontram formas de fortalecê-las.

**Palavras-chave:** currículo; indígenas; diversidade de experiências.

### Introdução

O presente artigo é resultado do plano de trabalho que faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”, com apoio do CNPq. Particularmente nesse texto, trazemos diferentes perspectivas e experiências de educação indígena e seus currículos.

Isso será possível, a partir da análise das produções científicas publicadas em um periódico que tem como foco a publicação relacionada à temática indígena (TELLUS), no período de 2012-2022.

No artigo, destacaremos que há diversas etnias indígenas no Brasil e na América Latina, que desde o período colonial se relacionam com a escola. Nas últimas décadas a luta tem sido pela construção de um currículo e uma escola indígena intercultural, diferenciada, bilíngue.

### **A Diversidade cultural dos povos indígenas**

A heterogenia cultural é uma característica central tanto dos povos indígenas, quanto da educação indígena no Brasil e na América Latina. Há uma riqueza cultural única, com línguas, tradições, costumes e conhecimentos tradicionais que circulam por gerações. A valorização dessa diversidade cultural tem sido o foco dos povos indígenas ao pensarem nos currículos das escolas, promovendo a educação indígena, intercultural, bilíngue e diferenciada.

Apenas no Brasil há cerca de 305 diferentes povos indígenas com 274 línguas faladas. Em Mato Grosso do Sul encontra-se a segunda maior população indígena do país, com cerca de 70 mil povos pertencentes a diferentes etnias, onde cada uma dessas possui sua própria língua, cosmovisão, formas de organização social e conhecimentos específicos. A educação indígena vem buscando valorizar a heterogeneidade cultural, incorporando-a nos currículos das escolas e promovendo a preservação de suas línguas, além de promover o diálogo intercultural entre as comunidades indígenas e não-indígenas. Mas esse diálogo não tem sido fácil: “Índios e não índios estão territorialmente ligados, mas culturalmente distantes” (Couto, 2016, p.98).

Para a compreensão da Educação Escolar Indígena é necessário compreender o contexto histórico no qual está inserida, lembrando que a educação é muito maior do que a educação escolar:

A educação, para os indígenas, tem um papel bem mais amplo, e a escola seria só mais um local para se adquirir instrução. Quando de seu surgimento, a escola ocidental tem esse papel de instruir, ela é responsável por aqueles conjuntos de saberes específicos. Hoje em dia, com a omissão dos grupos familiares e sociais na tarefa educativa, a escola acaba sendo responsável por toda a educação. (Couto, 2016, p. 117)

Mas apesar desse contexto, os indígenas têm experiências positivas de escolarização. Os indígenas da etnia Ikolen (Gavião), apesar de terem vivenciado na pele a formação colonial, sonham e estão construindo uma escola indígena, na qual a interculturalidade é possível.

A questão da escola Ikolen (Gavião) como espaço permanente onde se ensaiam a interculturalidade, assim, a escola vista como um lugar de formação de sujeitos políticos, espaço para reflexão e produção das historicidades Ikolen

(Gavião), vista sob o signo da tradição e, também, espaço no qual as discussões em torno do direito indígena estão presentes e potencializam "preservação" da identidade Ikolen (Gavião), sobretudo da língua e da territorialidade indígena. (Scaramuzza; Nascimento; Gavião, 2015, p. 6).

Dessa forma as escolas indígenas se descolam da lógica colonial e enfatizam principalmente a possibilidade de reconhecerem, produzirem e reivindicarem direitos junto a sociedade brasileira, que historicamente os têm desrespeitado, negando sua pluralidade.

Assim como no Brasil, a pluralidade cultural dos indígenas existe na América Latina. Países como Bolívia, Guatemala, México, Chile, Peru, abrigam uma multiplicidade de etnias originárias (Mato, 2013), cada uma com sua própria história, tradições e conhecimentos ancestrais. A educação indígena nesses países tem buscado valorizar essa diversidade cultural, os currículos escolares têm sido desenvolvidos com a inclusão de conteúdos próprios dessas comunidades, desenvolvendo pedagogias indígenas que descolonizam a escola ocidental.

Portanto, a diversidade é um elemento central e vivo na educação indígena em diversos países. Reconhecer e valorizá-la dentro dos currículos escolares é fundamental para garantir uma educação que respeite e fortaleça a identidade, saberes e tradições desses povos e os povos indígenas tem conseguido isso por meio de muita luta e resistência.

### **Educação para a afirmação da cultura e identidade: o papel das escolas indígenas**

Os conhecimentos tradicionais são vitais nas escolas indígenas. A escola indígena é um estabelecimento de ensino localizado no interior das aldeias indígenas, com seus olhares voltados as necessidades trazidas pelas comunidades. Por exemplo, o povo Kambeba preocupase “[...] em construir um espaço de aprendizagem que interage com a comunidade, buscando unir conhecimentos, relacionando o tradicional com o científico, pois eles compreendem que é necessário viver os processos de interculturalidade dentro da escola diferenciada” (Fonseca; Neto; Weigel, 2020, p. 143).

Os Guarani e Kaiowá também valorizam o conhecimento tradicional e sua aprendizagem é baseada na observação e imitação. Assim, desde muito cedo as crianças indígenas são incentivadas a serem observadoras da natureza, pois reconhecem que fazem parte dela e encontram inspiração para suas aprendizagens na vida e na educação (Saramago; Bruno, 2021).

Saramago e Bruno (2021), citam a importância da oralidade dentro da educação, pois entre o falar e ouvir, os conhecimentos são transmitidos e mantidos. Dessa forma, ao contar suas histórias, seus modos de organização, crenças e elementos culturais que compõem sua história, os mais velhos ensinam aos mais novos os chamados conhecimentos tradicionais.

Ghanem e Abbonizio (2012) ao desenvolverem suas pesquisas em escolas indígenas do Alto Rio Negro ponderam que a questão a ser garantida é que cada povo possa decidir sobre o que muda ou o que permanece em sua própria cultura. Com essa preocupação, são designados a essas escolas os chamados “projetos futuros”. Eles recebem um destaque por permitir a comunidade um grande envolvimento dentro das definições dos projetos educacionais, como escolha de professores e elaboração dos materiais didáticos, para que assim possam voltá-los a realidade das necessidades comunitárias. Dessa forma, a escola assume um papel frente ao desenvolvimento das comunidades e na realização desses chamados “projetos futuros”.

Ao integrar os conhecimentos tradicionais nos currículos escolares, é importante garantir que eles sejam ensinados de forma respeitosa e autêntica. Isso implica envolver os anciões e líderes comunitários na elaboração deles, permitindo que eles compartilhem seus conhecimentos e orientações. Além disso, é essencial promover um diálogo intercultural entre os professores indígenas e não indígenas, para que haja uma compreensão mútua e uma abordagem colaborativa na construção do currículo.

Diante das falas históricas e enraizadas de que os povos indígenas teriam seus futuros caracterizados como destrutíveis ou como invulneráveis frente as mudanças impostas ao seu modo de vida na situação pós-contato, o importante é garantir que possam desenvolver-se de forma autônoma e a escola tem sido vista como um espaço no qual essa autonomia de constrói.

A inclusão dos conhecimentos tradicionais não apenas fortalece suas origens, mas também contribui para uma educação mais abrangente e enriquecedora para todos os alunos, vindo desde a infância. Ao aprender sobre os saberes de seus povos, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma perspectiva intercultural, ampliar sua compreensão de mundo e valorizar a diversidade cultural. Além disso, torna-se uma grande força no combate à discriminação cultural e ajuda a promover a igualdade de oportunidades educacionais para os povos indígenas (Ghanem; Abbonizio (2012).

Todavia, as escolas indígenas muitas vezes possuem grandes dificuldades para a formação do próprio currículo, uma vez que o apoio e a inclusão dos povos indígenas para a produção do mesmo encontram-se em um meio precário, englobando desde a dificuldade da



produção de materiais didáticos a preparação correta dos alfabetizadores indígenas, entre muitas outras. Além disso, como lembra Vera (2014), para a escola ser considerada indígena e de qualidade, não basta ter infraestrutura e não ter problemas financeiras, é necessário a garantia e utilização de materiais de todos os tipos nas línguas nativas.

### **Desafios contemporâneos para a interculturalidade nas escolas indígenas**

Mesmo com os avanços na valorização da educação indígena, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. A necessidade da superação das desigualdades que afetam diretamente povos indígenas torna-se indiscutível ao ser colocado o quanto eles contribuíram e contribuem para a sociedade por meio seus conhecimentos e demais recursos e saberes trazidos da diversidade cultural que cada um proporciona.

A educação indígena enfrenta atualmente uma série de problemáticas que refletem as complexidades e demandas da sociedade contemporânea. Um desses desafios é a busca pela interculturalidade, que consiste no reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes no contexto educacional indígena, que implica promover o diálogo entre elas, respeitando e valorizando a diversidade.

O descaso com os povos indígenas desde a colonização gerou um grande problema na sociedade, produzindo visões preconceituosas e de superioridade europeia. Essas visões são reproduzidas pelas crianças não indígenas e crescem tomando essas como verdades, gerando uma visão completamente distorcida e falha a respeito dos indígenas. Elas geram discursos espelhados em uma visão errônea a respeito do viver e ser indígena.

Essas visões equivocadas afetam os indígenas, e via de regra, a primeira experiência de escola para os indígenas foi uma experiência negativa, uma escola colonizadora. Foi assim com os Karajá, suas primeiras relações com os processos educacionais foram a partir da colonização do Brasil, onde suas crianças eram forçadas a frequentar escolas de brancos, que tinham como objetivo o ensinamento da língua e cultura ocidental. O que acabou produzindo nesses povos uma visão negativa da escola por durante muitos séculos. Mas, atualmente:

Homens e mulheres Karajá, dentro ou fora de casa, aperfeiçoam uma negociação com a sociedade brasileira e também estrangeira que está além dos limites da aldeia, onde encontramos um saber que percorra a aldeia, expresso na língua materna e no diálogo com a língua portuguesa, o que demonstra ser um dos mecanismos satisfatórios para resolver desafios internos e externos (Araújo, 2015, p. 75).

Da mesma forma que para os Karajá, para a população Xerente, sociedade que se organiza por meio de um dualismo estrutural, que tem como base a divisão sociocosmológica sol e lua (Melo; Giralдин, 2012), o contato com a sociedade não indígena surgiu com uma intensificação dos bandeirantes em busca de ouro na região de Tocantins, um período marcado por muita violência e dor. Essa população viu-se diante da imposição de novos costumes, passando a aprender ofícios, deixando de lado suas crenças e frequentando escolas não indígenas, para assim tentarem construir uma relação de paz com aqueles que chegavam em seus territórios.

O histórico de luta desse povo traz como consequência a necessidade do equilíbrio na convivência com o outro. Melo e Giralдин (2012), citam que a escola passa a ser vista pelos indígenas como uma balança que traz tanto riscos quanto benefícios, pois torna-se fundamental relacionar-se com o “mundo dos brancos”. Dessa forma, ainda há um olhar de desconfiança sob as escolas, o que faz com que em muitos casos sejam espaços afastados das aldeias.

Muitas vezes as escolas indígenas são vistas como “escolas rurais”. Elas não são completamente indígenas, não há o envolvimento total das comunidades no espaço escolar de forma efetiva. Vera (2014) ainda afirma que, isso ocorre por conta de o Projeto Pedagógico não incluir mestres indígenas na participação de assuntos referentes a seus próprios povos na construção das diretrizes de suas escolas no Mato Grosso do Sul.

Portanto, há toda uma história e várias histórias. Uma longa experiência pode ser fornecida através da relação existente entre as escolas e os grupos indígenas. Passando desde a doutrinação imposta pelos colonizadores até os dias atuais, em que cada vez mais buscam entender a necessidade da descolonização das escolas e dos currículos, que mesmo não sendo totalmente ainda efetivada, mostra a possibilidade desse povos serem os responsáveis pelas suas próprias vidas, histórias e ensinamentos.

Os enfrentamentos com o poder dos brancos para a realização de uma escola diferenciada ainda são comuns, uma vez que essa escola, mesmo tendo sua essência nas estruturas indígenas, ainda assim se encontrará sob a tutela do Estado e da legislação estadual.

[...] a escola para os povos indígenas ainda está em processo de consolidação, necessitando de políticas efetivas não apenas no nível nacional, pois as escolas indígenas em que as Secretarias Estaduais de Educação estão como principais responsáveis apresentam, majoritariamente, uma estrutura diferente, sendo mais bem assistidas em comparação com aquelas escolas cuja manutenção está a cargo das Secretarias Municipais de Educação. Por isso as reivindicações seriam para políticas efetivas para toda a rede de escolas dos indígenas do contexto nacional (Fonseca; Neto; Weigel, 2020, p. 148).

Dessa forma, a autonomia indígena mais uma vez é deixada de lado em uma situação que deveria estar garantida. Couto (2016) nos traz a reflexão que essa realidade deve-se à sociedade branca:

A comunidade escolar indígena almeja uma educação diferenciada, mas em momento algum nega a necessidade dos conhecimentos ocidentais, pois se considera “integrada” à sociedade brasileira. Se os indígenas sentem-se integrados à sociedade brasileira, e, efetivamente, não possuem grande visibilidade enquanto grupo, pode-se perguntar se, muitas vezes, não somos nós, os não índios, que os tornamos invisíveis? (COUTO, 2016, p. 120).

Ainda vivemos em uma sociedade marcada pela herança de nosso passado colonial, isto é, estamos vivendo na colonialidade. A ideia de que o colonialismo foi superado com o fim desse período não é correta, os efeitos dessa época continuam sendo produzidos de forma sistemática pelas dimensões da colonialidade, mantendo na invisibilidade os conhecimentos e saberes advindos de comunidades historicamente subalternizadas. (Mignolo, 2017).

Entretanto, análises que apontam os principais elementos para o processo de descolonização estão ganhando cada vez mais espaço, assim como, as críticas à colonialidade. Isso é fundamental para tensionar as estruturas que causam a perpetuação das injustiças, do racismo e da discriminação presentes no currículo, buscando construir um outro currículo, capaz de viabilizar as histórias e culturas silenciadas, um currículo decolonial (Mignolo, 2017).

Nessas análises destacam-se os intelectuais indígenas. Os intelectuais indígenas, para Bergamaschi (2014), são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantem a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles frequentem à academia.

Os intelectuais indígenas circulam entre dois mundos de saberes, o indígena e o não indígena. Eles buscam uma relação simétrica com a sociedade na qual o conhecimento e a ciência indígena são valorizados e reconhecidos tanto quanto as aprendizagens trazidas pelo corpo social não indígena. Ao tentar participar desses processos de trocas, os povos originários muitas vezes são tachados de “aculturados”, como se sua identidade devesse ser a sempre a mesma (Bergamaschi, 2014). Eles “[...] se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais” (Bergamaschi, 2014, p. 12).

Ainda que muitos deles se formem nas universidades, eles não perdem essas características, pelo contrário, elas se fortalecem. Nesse sentido podemos dizer que a educação tem de alguma forma mudado, ainda que não de forma suficiente, para atender esses povos:

El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances significativos, incluso aunque aún sean insuficientes. Estos se registran especialmente respecto de acceso de dichos pueblos a educación básica y en ocasiones media y superior, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. (Mato, 2013, p. 12)

Apesar dos avanços, ainda se observa a desatenção às necessidades, problemáticas e observações trazidas por essa população heterogênea. Para compreender a relação dos povos indígenas com a universidade deve-se ir além das vivências do dia a dia. Trata-se de compreender que suas crenças, territórios, idiomas foram violados e negligenciados durante todo o decorrer da história, na qual o Estado tornou-se responsável pela propagação de políticas educacionais e culturais desenvolvidas de forma homogênea, negando as diferenças. Entretanto: “Recentemente, a educação intercultural reporta também à reflexão crítica da contribuição da noção “decolonial”, que interpela o caráter eurocêntrico e ocidental reformulando o foco da reflexão nos discursos de poder sobre a construção de conhecimentos considerados científicos e universais” (Repetto; Silva, 2016, p. 42).

Assim, o grande desafio é continuar a luta para que a educação indígena possa efetivamente dar-se segundo a lógica dos indígenas, sem a intervenção indevida do poder do Estado, que infelizmente, continua desrespeitando a autonomia dos povos indígenas.

### **Autonomia curricular nas escolas indígenas**

O currículo não é apenas um espaço/tempo de transmissão de conhecimentos, mas também há o encontro e a troca de saberes entre diferentes culturas, incluindo a visão dos povos indígenas. Para que seja intercultural, é necessária sua construção de forma autônoma, com a devida participação dos povos originários, desde o processo de elaboração até a implementação nas salas de aula.

A construção de um currículo intercultural requer materiais adequados, pois os livros didáticos são instrumentos essenciais no cotidiano escolar, tanto para alunos como professores e fazem-se urgentes novas leituras sobre a história indígena no Brasil (Silva; Borges, 2019).



Além disso, a formação de professores precisa levar em conta as questões culturais, a língua e o modo próprio de educar.

Portanto, a escola indígena não deve ser vista como algo único que irá englobar toda a população indígena, ela deve variar de acordo com a especificidade de cada povo, de suas experiências históricas, seus modos de lidar com o entorno.

Isso não significa ignorar as novas tecnologias de comunicação e informação, mas essas devem ser apropriadas e utilizadas com autonomia, de modo a atender as demandas de cada comunidade, sempre refletindo sobre as possíveis consequências que podem causar. Ela é usada muitas vezes dentro da aldeia como meio de mostrar a realidade da vida cotidiana, além de outras possibilidades, como por exemplo, gerar um intercâmbio com parentes de outras aldeias (Sarmiento, 2016). O uso dessas tecnologias não significa que a cultura indígena esteja ameaçada. Como argumenta Sarmiento (2016), os Kaiowá e Guarani utilizam as novas tecnologias, mas não se desconectam de sua etnia:

[...] no caso dos Kaiowá e Guarani, existe também o questionamento, a reflexão a respeito de tudo, e essa reflexão passa pela questão da espiritualidade, do jeito de ser Kaiowá e Guarani. Sempre me impressionou que eles nunca se desconectam do tema da espiritualidade e da língua; a impressão que tem é que a essência espiritual Kaiowá e Guarani é que os mantem com o pé no chão, garantindo-lhes algumas certezas identitárias nas relações com o outro (Sarmiento, 2016, p. 134).

Portanto, os indígenas, seja no contexto da formação, no contexto da escola e da comunidade, sabem lidar com as novas tecnologias, respeitando a dinâmica sociocultural e o jeito de aprender indígena (Melo; Giraldin, 2012). Eles não abrem mão de sua autonomia para construir escolas e currículos indígenas e quando recorrem às novas tecnologias elas são utilizadas para fortalecer sua luta, cultura e identidade.

Assim, cabe destacar novamente que a dificuldade em estabelecer relações interculturais e de considerar a autonomia dos povos indígenas deve-se à sociedade brasileira e não em função da diferença indígena. É a sociedade brasileira que tem dificuldade de aceitar a autonomia dos povos indígenas. Para superar essa dificuldade, o espaço da universidade pode ser visto como muito importante:

A universidade, enquanto formadora de professores, no contexto de alta diversidade étnica e cultural no Estado de Mato Grosso, precisa considerar essa situação como parte essencial de sua missão. Precisa intensificar seu compromisso social desenvolvendo a formação de professores não indígenas que ensinem o conhecimento e respeito à diversidade cultural indígena do país, do Estado e do entorno, assim como de outro modo o fez com o desenvolvimento da formação de professores indígenas. (Bampi; Diel, 2017, p. 26).

Felizmente algumas universidades estão atentas para essa realidade e estão contribuindo para que a diversidade e a autonomia dos indígenas seja respeitada, seja no campo da educação, seja em relação a sua cultura, identidade e modo de ser e viver.

### **Considerações finais**

As questões abordadas no artigo nos trazem a percepção do quanto os efeitos da colonização estão presentes até os dias de hoje na vida dos povos indígenas, fazendo com que esses muitas vezes continuem desrespeitados em sua autonomia para construir escolas e currículos indígenas. Mesmo assim os indígenas têm produzido várias experiências de currículos interculturais que favorecem sua cultura e identidade.

São currículos contextualizados, relacionados com a etnia, que valorizam as tradições, línguas e conhecimentos tradicionais de cada comunidade, pois esses são a base de suas identidades, que se mantêm vivas e resistentes, apesar do descaso e desrespeito da sociedade.

Por meio de currículos interculturais, os indígenas colocam em diálogo conhecimentos tradicionais e ocidentais. E ao fazê-lo não abrem mão de sua identidade e cultura, pelo contrário, encontram forma de fortalecê-la, como mostram as diferentes escolas indígenas existentes no Brasil.

### **Referências**

ARAÚJO, Ricardo. "Rastros" e "vestígios" atrelados ao processo de educação escolar entre os Karajá da aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, TO. **Tellus**, Campo Grande, ano 15, n. 29, p. 73-86, jul/dez 2015.

BAMPI, Aumeri; DIEL, Jeferson. O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural. **Tellus**, Campo Grande, ano 17, n. 32, p. 9-27, jan/abr 2017.

BERGAMASCHI, Maria. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, Campo Grande, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan/jul 2014.

COUTO, Cristiane. Registrando a história da educação escolar da Comunidade Indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã, MS. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 31, jul/dez 2016.

FONSECA, Kácia; NETO, Jaspe; WEIGEL, Valeria. Os Kambeba, a escola e seus significados. **Tellus**, Campo Grande, ano 20, n.42, p. 137-152, maio/ago 2020.

GHANEM, Elie; ABBONIZIO, Aline. A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades. **Tellus**, Campo Grande, ano 12, n. 23, p. 147-161, jul/dez 2012.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. v. 32, n. 94, 2017.

MATO, Daniel. Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior en América Latina. Modalidades de colaboración, logros, problemas, desafios y conflictos. **Tellus**, [s. l.], ano 13, n. 25, p. 11-33, jul/dez 2013.

MELO, Valéria; GIRALDIN, Odair. Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola. **Tellus**, Campo Grande, ano 12, n. 22, p. 177-199, jan/jun 2012.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 30, p. 39-60, Jan/jun 2016.

SARAMAGO, Ilma; BRUNO, Marilda. Cotidiano da educação escolar indígena: da resistência às possibilidades de diálogos interculturais. **Tellus**. Campo Grande, ano 21, n.46, p. 9-32, set/dez 2021.

SARMENTO, José. Práticas digitais na escola kaiowá e guarani Nandejara: diálogo multi/interculturais. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 31, jul/dez 2016.

SCARAMUZZA, Genivaldo; NASCIMENTO, Adir; GAVIÃO, Zacarias. Os Ikolen (Gavião) de Rondônia: escola e ensaios de interculturalidade. **Tellus**, Campo Grande, ano 15, n. 29, p. 3-18, jul/dez 2015.

SILVA, Simone; BORGES, Claudia. Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material. **Tellus**. Campo Grande, ano 19, n. 38, p. 341-367, Jan/abr. 2019.

VERA, Tomás. Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul\*. **Tellus**. Campo Grande, ano 14, n.26, p. 131-146, Jan/jun. 2014

## EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO PROJETO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Rafaela Bayerl de Lima (UFGD Bolsista CAPES)  
rafa.bl98@hotmail.com

Marta Coelho Castro Troquez (UFGD)  
martatroquez@ufgd.edu.br

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo geral realizar uma discussão teórica-epistemológica sobre a perspectiva da decolonialidade como um projeto vivo político e educativo para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Para isso, utiliza-se como base teórica os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e Intelectuais Indígenas. Compreendemos que a expansão da europa causou consequências cruéis aos continentes colonizados, e que, na América Latina, a colonialidade ainda se perpetua de forma simbólica na sociedade. Nesse contexto, os Povos Indígenas do Brasil resistiram durante o período colonial e continuam resistindo até os dias atuais. A Educação Escolar dos povos indígenas foi aderida como um instrumento de resistência, contudo, esta ainda é pautada por moldes coloniais, atuando a partir da perspectiva da recolonização. Portanto, entendemos a educação decolonial na educação escolar indígena como um projeto social, político, cultural e epistêmico que busca superar as práticas e perspectivas coloniais ainda presentes no âmbito educacional indígena.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Educação decolonial. Colonialidade.

### Introdução

Para compreender a trajetória da Educação Escolar Indígena (EEI), é necessário ampliar a visão para antes das práticas coloniais, pois antes de os europeus imporem o seu modelo educacional aos povos indígenas, esses exerciam a sua própria pedagogia e já tinham desenvolvido as suas próprias metodologias de ensino (Machado; Beltrão, 2018).

A educação dos povos indígenas era voltada à preparação para a independência de cada indivíduo, à continuidade de seus modos de ser e ao fortalecimento coletivo (Machado; Beltrão, 2018). Porém, a partir dos anos de 1500 no Brasil, todas as formas de vida, saberes, métodos de educação, crenças e culturas que não faziam parte do modelo ideal determinado pelos colonizadores foram desprezadas. É nesse momento que se inicia a Educação Escolar Indígena no Brasil construída a partir dos moldes coloniais.

Nesse sentido, ao compreender a EEI como uma educação pautada na perspectiva



colonial, defendemos aqui a necessidade de repensarmos sua estrutura organizacional, política, educativa e social a partir de uma perspectiva decolonial.

Portanto, iniciamos essa pesquisa apresentando uma perspectiva global sobre a colonização, passando pela América Latina até sua chegada ao Brasil. Em seguida, partimos para a discussão da Educação Escolar Indígena atual, em seguida apresentamos a noção de decolonialidade e, por fim, realizamos uma discussão teórica em relação à importância e necessidade de uma educação decolonial para os povos indígenas no Brasil.

### **A Colonialidade e a América Latina**

A colonização no Brasil é um período histórico bastante estudado e deve ser destacado nessa pesquisa uma vez que ela implica fortemente na história dos Povos Indígenas do Brasil e na contemporaneidade, pois suas consequências ainda se perpetuam na sociedade brasileira. No entanto, é preciso entender a origem do processo de colonização e seus meios de dominação, desde seu surgimento até a luta atual para a sua superação.

Assim, tomamos como partida de discussão os estudos realizados pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O grupo foi constituído por volta de 1990 e é formado, em sua maioria, por intelectuais latino-americanos. Na perspectiva de Bellestrin (2013) os estudos pós-coloniais foram precursores do Grupo M/C, pois tal corrente surgiu a partir da identificação da relação antagonica entre o colonizador e o colonizado.

Apesar disso, Mignolo (1998) criticou a visão imperialista dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos, denunciando o seu vínculo com autores eurocêtricos. Para ele, os estudos sobre a colonialidade não deveriam chegar à América Latina a partir de traduções de obras escritas por autores que escreviam do ponto de vista europeu, pois a América Latina não estava inserida nos debates.

Tais divergências teóricas levaram Grupos a se desagruparem, formando, mais tarde, o Grupo Modernidade/Colonialidade, composta por autores Latino-Americanos. Esse grupo realiza diferentes discussões aliadas às suas próprias realidades e buscam possibilitar a visibilidade de perspectivas epistemológicas que foram e continuam sendo negadas e invisibilizadas. Essa noção de pensamento pode ser compreendida como decolonialidade, ou seja, a busca pela superação da colonialidade a partir de epistemologias não eurocêtricas ou decoloniais, compreendendo novas formas de pensamentos.

Dessa forma, os teóricos do grupo M/C desenvolveram obras relevantes para a

explicação da Modernidade e Colonialidade na América Latina. Dussel (2005) afirma que foia partir de 1492, século XV, que a Europa Moderna, tida como o centro da História Mundial, constituiu pela primeira vez as outras culturas como sua periferia, e, em sequência, utilizou a conquista da América Latina como um trampolim para o seu ego e superioridade.

Escobar (2003) aponta que, em relação aos aspectos sociológicos, filosóficos e culturais da modernidade, ela é atrelada às ideias de racionalização, universalização, individualização, antropocentrismo e desenvolvimento. Dessa forma, o entendimento de globalização é atrelado ao da universalização da modernidade. Assim, a questão principal, é que, a modernidade não se limitou ao ocidente, espalhando-se globalmente. “Não apenas a alteridade radical é expulsa para sempre do reino das possibilidades, mas todas as culturas e sociedades do mundo são reduzidas a serem a manifestação da história e da cultura europeias. (ESCOBAR, 2003, p.57, tradução nossa). Ou seja, a Europa, em seu processo de expansão, tomou sua experiência particular e instituiu sua universalidade radicalmente excludente (LANDER, 2005).

A partir desse ponto, os teóricos do M/C desenvolveram diversas discussões sobre os diferentes aspectos e concepções da modernidade, tendo como conclusão, conforme explica Escobar (2003), que não há modernidade sem colonialidade, e que, a colonialidade é constituída pela modernidade. Pois, para “modernizar” uma cultura, povo e/ou país, era preciso dominá-lo. Por isso, Mignolo (2007) nos traz a perspectiva da colonização como consequência da expansão europeia.

Quijano (1992) compreende o colonialismo como a dominação direta política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Assim, o colonialismo, no sentido do sistema de dominação formal, é muitas vezes associado ao passado. No entanto, quando nos referimos sobre a colonialidade, estamos falando sobre o modo de dominação que prevalece até os dias atuais de forma generalizada, uma vez que o colonialismo no sentido de uma ordem política explícita já foi destruída (Quijano, 1992).

Nesse sentido, é preciso compreender efetivamente que a estrutura do poder colonial criou diversas discriminações, principalmente raciais e étnicas, que são entendidas como o produto da dominação colonial europeia. Tais produtos foram e são até os dias atuais utilizados na estrutura de poder entre as diversas relações sociais, sendo possível perceber tal estrutura ao observar os recursos e trabalhos distribuídos globalmente, pois em escala mundial, a grande maioria dos indivíduos dominados são membros das raças e etnias negadas e inferiorizadas durante o colonialismo, conforme aponta e exemplifica Quijano (1992).

No entanto, segundo Quijano (1992), esses produtos foram apenas o marco do início de uma repressão sistemática. Além da repressão sob as crenças, ideias, imagens e conhecimentos específicos dos povos dominados, pois não eram considerados úteis aos colonizadores, a repressão recaiu, principalmente, sobre os modos de conhecer, modos de produzir, sistemas, símbolos e instrumentos de expressão.

Nessa lógica tomamos como exemplo os povos indígenas do Brasil, que durante o período colonial no Brasil (1500 - 1822) foram explorados, violentados e abatidos, e, atualmente ainda sofrem ainda diversos tipos de discriminações, tendo que resistir de forma social, política e cultural para a sua sobrevivência.

Com isso, os padrões dos colonizadores eram impostos aos “dominantes”, com a finalidade de impedir a produção cultural dos “dominados” e controlá-los socialmente e culturalmente, definindo sua própria imagem mistificada, como detentora do poder, podendo selecionar quem poderia ter ou não poder. Dessa forma, o padrão europeu universal começou a tornar-se desejado, e tudo o que era diferente, era tido como inferior (Quijano, 1992). Assim, compreendemos que tais produtos de dominação utilizados no colonialismo, se perpetuam de forma simbólica nos dias atuais.

Foi então, a partir dessa perspectiva, que Quijano (1992) desenvolveu o conceito de Colonialidade do Poder (econômico e político), o qual mais tarde, foi estendido à Colonialidade do Saber e à Colonialidade do Ser.

Walsh (2012) explica e diferencia de forma clara e objetiva os três tipos de Colonialidade. Para ela, a Colonialidade do poder estabelece um sistema de classificação social baseado prioritariamente na categoria “Raça” como critério de dominação, exploração e distribuição de poder, formando uma hierarquia racionalizada identitária onde os brancos (europeus e europeizados) se fixam no topo, seguido pelos mestiços, e, por fim, estão os indígenas e os negros, vistos como identidades negativas, onde suas diferenças devem ser eliminadas.

Na Colonialidade do Saber, o eurocentrismo detém a razão do conhecimento, do pensamento, e, portanto, exclui e desqualifica as outras racionalidades epistêmicas e demais saberes que não sejam dos que ocupam o topo da hierarquia. Com isso, Walsh (2012) afirma que essa colonialidade, ao ser dominante, penetra na academia, nas disciplinas escolares, e visões epistemológicas.

Por fim, a Colonialidade do Ser exerce através da inferiorização, subalternização e

desumanização, colocando valores nos seres humanos a partir dos produtos ou categorias de critérios, como suas raças, cores e ancestralidades. Nessa lógica, sendo o sujeito um campo de luta, espaço, cultura, conhecimento, etc. a lógica da colonialidade é dominar e controlar todas as suas dimensões para servir à uma certa ordem e visão de mundo, mantendo-o em seu lugar “inferior”.

No Brasil, o processo de colonização foi marcada pelas violências, abusos e genocídio dos povos indígenas, segundo Dalmolin (2004). O autor explica que ao impor a sua cultura “civilizada” os colonizadores negavam qualquer outra forma de conhecimento, considerando, assim, os povos indígenas como inferiores, menosprezando suas crenças, costumes, valores, identidades e modos de ser.

Assim, compreendemos e defendemos a perspectiva de Quijano (1992) que aponta sobre a urgência de explicitar à sociedade o mecanismo da colonialidade e abater a matriz colonial do poder. Nesse sentido, partimos para a importância e necessidade de adotar a teoria decolonial na educação como meio para a superação da colonialidade presente nos processos, práticas e currículos pedagógicos.

### **Educação Decolonial**

Compreendemos nas discussões anteriores que a Colonialidade está presente no modo de vida da sociedade em suas diversas dimensões, e, para superá-la, é necessário compreender e vivenciar a decolonialidade. A teoria decolonial vai muito além de uma perspectiva teórica, mas deve ser entendida como uma práxis. “Mais do que uma opção teórica, o paradigma da decolonialidade parece impor-se como uma necessidade ética e política das ciências sociais latino-americanas.”(Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21, tradução nossa)

Segundo Maldonado-Torres (2018) a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial, ou seja, em tomar um afastamento da modernidade/colonialidade, utilizando meios em que os indivíduos antes silenciados, possam ser falados e ouvidos, atuando, mais especificamente no giro epistemológico decolonial, como teóricos, intelectuais, pensadores, produtores de conhecimento. No entanto, o autor chama a atenção para a decolonialidade como luta coletiva, e não individual. A decolonialidade não é possível em um mundo ocidental/colonial, e, portanto, os colonizados não conseguem avançar sozinhos. Por isso, a atitude decolonial, conforme explica Maldonado-Torres (2018), só é realizada quando estendemos as mãos aos outros colonizados.



Dessa forma, tomando como base o entendimento da decolonialidade como um projeto vivo, utilizamos como posicionamento teórico, político e ideológico, a interculturalidade crítica, a qual, segundo Catherine Walsh (2007), está diretamente relacionada à uma pedagogia decolonial. De acordo com Walsh (2007), a interculturalidade vem sendo utilizada desde 1990 como um princípio-chave pelos movimentos indígenas do Equador, na reconstrução de seu projeto político, uma vez que é intrinsecamente voltada a perturbar o poder da colonialidade e imperialismo.

Nessa lógica, a interculturalidade, para eles, não é apenas um termo ou conceito, mas é utilizada como uma “configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2007, p. 50, tradução nossa).

Nesse diálogo que Walsh (2007) desenvolve com o movimento indígena da Bolívia, ela compreende que a interculturalidade representa uma lógica construída a partir da particularidade da diferença, uma vez que essa diferença é consequência da subordinação dos povos colonizados, e deve ser trabalhada a partir dela no sentido de transgredir as fronteiras entre o que é hegemônico e subalternizado.

Walsh (2012) estabelece os três diferentes tipos de interculturalidade e pontua o problema da noção da interculturalidade. A primeira perspectiva da interculturalidade é a racional, que se refere de forma básica e geral, ao contato e troca entre pessoas, práticas, saberes de diferentes culturas. Essas podem ocorrer tanto em condições de igualdade como de desigualdade. Nesse sentido, a interculturalidade racional sempre existiu na América Latina, e principalmente no Brasil, por ser um país miscigenado. O problema dessa interculturalidade é que normalmente ela esconde e/ou minimiza os conflitos, relações de poder, dominação e estruturas políticas sociais e econômicas, permitindo as situações de inferioridade e superioridade.

Já, na segunda perspectiva, a interculturalidade funcional, há o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural e seu objetivo é incluir essas diferenças na estrutura social vigente. Ou seja, para Walsh (2012), essa perspectiva se preocupa no diálogo, convivência e tolerância, mas não evidencia as causas da desigualdade social e cultural e não questiona as situações problemáticas da realidade atual.

Nesse sentido, o reconhecimento e tolerância dessa diversidade cultural se torna mais um instrumento de dominação que busca o controle dos conflitos étnicos para preservar a

estabilidade social a fim de possibilitar a continuação do modelo de acúmulo de capital “incluindo” nele os grupos excluídos historicamente.

Um exemplo de execução da interculturalidade funcional está presente nas legislações educacionais, as quais simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelos curriculares já existentes (Walsh, 2012).

Da mesma forma, Mignolo (2012, p. 8, tradução nossa), explica: “Por isso, quando a palavra “interculturalidade” é utilizada pelo Estado, no discurso oficial o significado é equivalente a “multiculturalismo”. O estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado.”

Segundo Machado e Beltrão (2018, p. 516) “A interculturalidade aparece nas políticas educacionais para povos indígenas, mas a prática não pode corresponder a uma simples tolerância com o que é culturalmente diferente, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor entre perspectivas diferenciadas”.

Nesse contexto, ao analisar trajetória da EEI no Brasil e os documentos legais, é possível compreender que ela é marcada por diversos avanços e retrocessos. Tais avanços que só foram alcançados a partir da luta e resistência do Movimento Indígena. Foi a partir de 1988, com a Promulgação da Constituição Federal, que os indígenas conquistaram seus direitos fundamentais.

Souza (2021) reafirma a importância da conquista do movimento indígena, uma vez que antes cabia à União incorporar, por meio das instituições escolares, o indígena à sociedade, usando a escola como instrumento de negação cultural indígena e de colonização. Com a RCNEI (BRASIL, 1998) a escola indígena passou a ser caracterizada como comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue e específica e diferenciada.

Contudo, é preciso questionar qual é o entendimento de interculturalidade na visão do Estado, já sabendo que, conforme Walsh (2012), o Estado prevê a interculturalidade funcional. Também devemos nos questionar se o ensino bilíngue se refere ao bilinguismo de transição/substituição ou o de fortificação e valorização da língua, uma vez que, segundo Knapp (2016), o primeiro tem a finalidade de facilitar e estimular a integração do indígena à sociedade nacional, atuando, assim, nos moldes coloniais.

Já em contraponto, defendemos aqui os programas de bilinguismo de valorização e fortalecimento, que operam com a finalidade de fortalecer a cultura e a língua dos povos

originários, recuperando e valorizando a funcionalidade das suas línguas indígenas aos seus povos.

Portanto, há a necessidade de tomarmos um certo cuidado em relação aos princípios que norteiam a escola indígena e suas diferentes conceituações e compreensões. Para a nova visão decolonial da escola, que parte do entendimento de a escola servir aos próprios indígenas, juntamente com as normas constitucionais que garantem os próprios processos de aprendizagem, Machado e Beltrão (2018) afirmam que o indígena deve permanecer com seus costumes e cosmovisões particulares, refletindo, assim, na nova forma de conceber a escola.

Assim, o primeiro passo para uma educação indígena eficaz, entendida como princípio base das comunidades indígenas, é que a escola deve ser contemplada da maneira que eles a compreendem, se reinventando e se redescobrimo a partir dos valores da própria comunidade indígena (Machado; Beltrão, 2018).

Benites (2014) aponta que a ideia é utilizar os mesmos espaços que utilizam com a finalidade integracionista, para a quebra desses paradigmas tradicionais. Assim, os currículos construídos pelos próprios indígenas nas escolas indígenas se preocupam em modificar as pessoas, os conceitos e suas visões a fim de possibilitar a emergência dos sistemas e valores dos povos tradicionais.

Luciano (2011) descreve o espaço escolar indígena idealizado constituído pelo diálogo entre os conhecimentos de cada povo indígena e os conhecimentos ocidentais que eles acharem necessário entrar em suas escolas. Nesse contexto, essa perspectiva decolonial no espaço escolar não desconsidera os saberes da sociedade não indígena, mas seleciona os saberes importantes para inserir em seu currículo a fim de estabelecer um diálogo intercultural crítico.

No entanto, apesar de o movimento indígena ter conquistado direitos políticos e educacionais essenciais, Souza (2021) denuncia que muitos desses direitos ainda não estão garantidos para toda a população indígena e que é necessário avançar as análises da situação escolar indígena. Segundo o autor, “a demanda de uma educação diferenciada para os grupos indígenas brasileiros ainda não tem sido suprida de maneira efetiva, e a superação da discriminação étnica vivenciada no país, desde o início da colonização, ainda não foi alcançada” (Souza, 2021, p. 28,).

Machado e Beltrão (2018) problematizam essa questão, pois, segundo os autores, atualmente há inúmeras leis referentes às diversas questões dos direitos humanos, no entanto, a implementação delas não avança “Parece-nos que ainda falta o toque magistral de uma caneta

no papel, no despacho dos prefeitos e governadores, reconhecendo e implementando a escola como indígena, e também, para não ter o olhar distorcido, no momento de empenhar os recursos recebidos para a educação indígena. (2018, p. 515)

Um dos fatores de ausência e/ou dificuldades de implementação é a falta de práticas interculturais nas escolas indígenas, conforme apontam Machado e Beltrão (2018). Segundo eles, a interculturalidade aparece nas políticas educacionais, mas sua execução não pode se restringir a um discurso de tolerância ao que é diferente.

Dessa forma, observamos que a falta de posicionamento crítico no viés da interculturalidade não é clara nos documentos oficiais em que constam esse objetivo, sendo então executada a interculturalidade funcional, como explicada por Walsh (2012). Ainda, os autores Machado e Beltrão (2018) também afirmam que no cotidiano escolar ainda há imposições coloniais, como o uso e planejamento dos materiais didáticos, os quais ainda são precursores dos estereótipos sobre os povos indígenas (Mancini; Troquez, 2009). E ainda há as avaliações em larga escala, a instituição da Base Nacional Comum Curricular, entre outros fatores que evidenciam a hegemonia da centralização curricular (Troquez; Nascimento, 2020).

Dito isso, defendemos e nos baseamos na interculturalidade crítica, o terceiro viés. Walsh (2012) aponta que o ponto central destacado na interculturalidade crítica é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o mercado capital.

Nesse contexto, a interculturalidade crítica, sendo um processo e um projeto, questiona o modelo social vigente, e, lutando para e junto com os povos subalternizados, excluídos, oprimidos e silenciados historicamente, busca a decolonialidade e a construção de outros mundos, mas não apenas para os povos e nacionalidades indígenas, mas da transformação da sociedade como um todo.

Dessa forma, compreendemos que a estrutura social e política ainda é constituída a partir dos moldes coloniais, por isso, a autora enfatiza que a interculturalidade crítica, assim como a decolonialidade, é um projeto em construção.

A partir desse entendimento, tomamos como ponto fundamental nessa pesquisa a interculturalidade na educação. Para Candau (2020) a interculturalidade crítica vem ganhando espaço no âmbito educacional. Segundo a autora, “para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas.” (Candau, 2020, p. 681)

Da mesma forma, de acordo com Walsh (2009, p. 26) com “a interculturalidade crítica



expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.”

Assim, para uma educação intercultural atrelada à perspectiva decolonial, Candau (2020) apresenta algumas questões atuais que se fazem necessárias no contexto educacional. A primeira diz respeito a interseccionalidade, entendida como uma lente que possibilita enxergar os diferentes tipos de opressões presentes na sociedade e questionar as visões essencialistas que consideram essas problemáticas como meras coincidências.

Nesse aspecto, para a autora, a interseccionalidade deve ser utilizada para analisar as dinâmicas dos processos educativos para que a estrutura colonial e suas raízes sejam desmascaradas e, a partir disso, sejam construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas.

Outra questão necessária diz respeito ao empoderamento. Candau (2020) assume sua perspectiva de que ninguém empodera ninguém. No entanto, no contexto educativo é necessário que sejam promovidos processos que fazem com que os grupos e indivíduos inferiorizados e oprimidos descubram seus potenciais e comecem a se enxergar como sujeitos e atores sociais.

Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade de utilizar as próprias epistemologias a fim de recuperar os danos causados pela negação e silenciamento dos povos indígenas, devendo repensar a função, currículo e organização das escolas indígenas.

Dessa forma, é indispensável à educação intercultural crítica e decolonial o seu posicionamento e práticas antirracistas, buscando realizar nos processos educativos problematizações sobre essas questões, a fim de desnaturalizar e desmascarar a branquitude como padronização social, cultural e política e os privilégios vindos dessa configuração.

Para tanto, devemos pensar na incorporação de um currículo decolonial, particularmente no currículo da Educação Escolar Indígena, que se desenvolve até o momento a partir de uma interculturalidade funcional. Diante dessas considerações, compreendemos a Educação Intercultural Decolonial como um instrumento de transformação cultural, social e política.

## **Conclusão**

As problematizações sobre a educação e a colonialidade vieram ao encontro das nossas inquietações sobre uma educação escolar indígena pautada ainda na matriz colonial de poder.

Assim, buscamos refletir sobre as possibilidades de a educação ser vista como um instrumento transformador ao assumir o posicionamento decolonial e tomar essa perspectiva não apenas como uma teoria, mas como um projeto; uma *práxis*.

Essa discussão se faz também necessária pelos ataques e silenciamentos que passamos atualmente, pois, segundo Ramos (2020) estamos passando por um processo mundial de recolonização dos moldes coloniais com o enraquecimento das políticas públicas de inclusão social.

Portanto, tendo em vista as discussões realizadas nesse estudo, nos comprometemos a repensar a pedagogia e a educação escolar indígena como uma *práxis* libertadora que se volta para novas perspectivas de humanidades, ciências e pensamentos baseadas na construção do projeto decolonial, a fim de denunciar e resistir ao momento atual de recolonização, tanto em esfera mundial quanto no âmbito educacional brasileiro.

## Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, maio, 2013.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília-DF: MEC, 1998.

CANDAU, V. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p.678-686, dez., 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago CastroGómezy Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, **Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana**, Instituto Pensar, 2007.

DALMOLIN, G. F. **O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural**. Rio Branco: EDUFAC, 425 p, 2004.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 55-70, 2005.

ESCOBAR, A. **Mundos e conhecimentos de outro modo**. O programa de investigação da

modernidade/colonialidade latino-americana. **Tábua rasa**. p. 51-86, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>

KNAPP, Cássio. **O Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas - FCH, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, o. 21-54, 2005.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese(Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MACHADO, A. M.; BELTRAO, J. F. . Interculturalizar ou guaranizar a escola? Questão posta ao Brasil plural. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Jane Felipe Beltrão; Andrea Lobo Sergio Castilho; Paula Lacerda; Patricia Osorio. (Org.). **A antropologia e a esfera pública no Brasil**. 01ed. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2018, v. 01, p. 505-518.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. p. 27-54, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

MANCINI, A. P. G.; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007

MIGNOLO, W. Postoccidentalismo: El Argumento desde América Latina. In: CastroGómez, S.; MENDIETA, E. (coords.), **Teorías sin Disciplina: Latinoamericanismo, Poscolonialidad y Globalización en Debate**. México, Miguel Ángel Porrúa.1998.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**. 13(29): 11-20,1992.

RAMOS, A. D. Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate. In: **Educação e territorialidade**. MARSCHNER, W. R. KNAPP, C. (orgs). – Dourados, MS: Editora UEMS, 2020.

SOUZA, A. **Tenondê porã: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID)-MS**. / Aguilera de Souza. – Dourados, MS: UFGD, 2021.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15/60747811>. Acesso em: 9 jul. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12- 42.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ

Francineide Lima Abreu  
Universidade Luterana do Brasil - Canoas/RS  
francineide.abreu48@gmail.com

Iara Tatiana Bonin  
Universidade Luterana do Brasil - Canoas/RS  
Iara.bonin@ulbra.br

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa etnográfica ancorada nos Estudos Culturais em Educação, cujo objetivo foi obter uma percepção do entendimento que as escolas indígenas da região Oeste do Pará têm a respeito do que é fazer uma educação escolar diferenciada, avaliando em que medida tal modelo de educação se efetiva nessas escolas. Para tanto, realizamos um estudo da legislação que versa sobre essa temática e buscamos, in loco, acompanhar o processo de consolidação desse modelo de educação na região. Até onde pudemos perceber, os desafios para a implantação e efetivação de uma EEI diferenciada são visíveis para a maioria das comunidades indígenas na região Oeste do Pará, seja por entraves relativos a políticas públicas não efetivadas na prática, seja pela falta de clareza, dos atores envolvidos nesse processo, sobre o que de fato é uma educação diferenciada.

Palavras-chave: educação escolar indígena; escola diferenciada; região Oeste do Pará.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa etnográfica que buscou obter uma percepção do entendimento que as escolas, cadastradas na categoria escola indígena junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Santarém, têm a respeito do que é fazer uma educação escolar diferenciada, avaliando em que medida tal modelo de educação se efetiva nessas escolas.

Cabe inicialmente ressaltar que, segundo dados da SEMED, há no município de Santarém 53 (cinquenta e três) escolas na categoria Escola Indígena, situadas nas regiões do Planalto e Rios, em comunidades que se autodeclaram populações indígenas. Na região do Baixo-Tapajós, há 55 aldeias, nas quais os moradores reivindicam o reconhecimento dos seus territórios - terras tradicionalmente ocupadas por 13 etnias: Arara Vermelha; Tupaiú;

Munduruku; Apiaká; Borari; Arapium; Jaraqui; Tapajós; Tapuia; Tupinambá; Munduruku Cara-Preta; Maytapu e Kumaruara. Tais etnias povoam os Territórios Indígenas (TI): Cobra Grande, Terra Preta, Encantados, Maró, Tupinambá, Borari, Bragança-Marituba, Munduruku-Taquara, Munduruku e Apiaká, às margens dos Rios Arapiuns, Tapajós e Solimões e também na região do Planalto santareno.

Esses territórios estão situados em áreas auto demarcadas, porém, não oficialmente homologadas pelo estado brasileiro. No processo de reivindicação das terras indígenas nessa região, estes se encontram em diferentes fases: alguns em avaliação por equipe multidisciplinar de especialistas (antropólogos, arqueólogos, historiadores etc.); e outros, em fase de contestação por parte de fazendeiros, grandes latifundiários e pelo município. Os territórios que estão em etapa mais adiantada são: Maró, Bragança-Marituba e Munduruku-Taquara que já tiveram o Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (RCID) publicado. No entanto, estão em processo de contestação pelo município de Santarém e pessoas físicas ou jurídicas que também reivindicam essas terras.

O movimento indígena na região Oeste do Pará vem crescendo a cada ano e ganhando visibilidade pelo envolvimento de lideranças e professores que lutam pelo resgate da cultura e pelo reconhecimento de direitos negados durante muitos anos aos povos indígenas do Baixo Tapajós. Dentre as entidades envolvidas nesse processo de fortalecimento da causa indígena, temos o Grupo Consciência Indígena (GCI), criado no ano de 1998 por jovens militantes de diversas aldeias do Oeste do Pará. Além deste, temos o Conselho Indígena Tapajós Arapium/CITA, fundado no ano 2000, que representa 13 (treze) etnias da região. O objetivo do CITA é promover encontros, oficinas e seminários, reunindo as populações indígenas do Baixo Tapajós para discussões e avanços nas lutas e reivindicações do coletivo indígena.

Há também o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade vinculada à Igreja Católica, cuja missão é assessorar comunidades tradicionais nas lutas pelas suas demandas, reforçando o seu protagonismo junto à sociedade nacional. Além dessas entidades externas, cada um dos T.I. do Baixo Tapajós têm o seu próprio Conselho interno, devidamente registrado, com CNPJ e representante legal que mobiliza a comunidade local e lideranças em prol das demandas e projetos importantes para o seu território.

Recentemente, o CITA realizou nos dias 03, 04 e 05 de julho de 2023 o III Encontro de Educação Escolar Indígena do Baixo Tapajós, para o qual mobilizou lideranças indígenas, o poder público e segmentos da educação (universidades públicas, escolas técnicas e Institutos

Federais de educação, a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) e a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA) para discutir sobre: o panorama da Educação Escolar Indígena (EEI) no Baixo Tapajós, a oferta do Ensino Médio pelo Sistema Modular de Ensino/SOME, a Matriz Curricular das escolas indígenas, as diretrizes educacionais, o Ensino Técnico e Superior, bem como para ouvir as principais demandas das escolas indígenas da região do Baixo Tapajós, no estado do Pará.

Em eventos como este, as aldeias têm a oportunidade de expressar suas reivindicações baseadas na realidade de cada comunidade. São diversas as demandas para o funcionamento das escolas nas aldeias, dentre as quais foram mencionadas pelos participantes do referido Encontro, com base na realidade de cada comunidade: infraestrutura precária das escolas, saneamento básico inexistente, necessidade de transporte escolar, merenda insuficiente, necessidade de motor de luz, combustível, mobiliário insuficiente, falta de acessibilidade nos ramais que levam até as escolas, dentre outras situações que se apresentam à realidade de escolas indígenas em comunidades distantes da cidade.

## **1. A CONQUISTA DE DIREITOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconhece os conhecimentos tradicionais e a língua dos povos indígenas como patrimônio cultural da nação, devendo ser preservados e valorizados. Esse reconhecimento deu novos rumos às questões indígenas, principalmente, no que concerne à educação básica, mudando a relação entre o Estado Brasileiro e as populações indígenas.

O texto constitucional, no seu Artigo 231 reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)”. Isso torna legítima a luta dos indígenas pela reafirmação identitária que se distingue da sociedade nacional quanto aos aspectos culturais (crenças, costumes, língua, valores, processos próprios de aprendizagens, formas de ver e viver no mundo). Em consonância com esse texto, o Artigo 210, § 2º ressalta que é “(...) assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

A partir de então, outros dispositivos legais foram criados alinhados ao texto Constitucional. A legislação educacional brasileira, especificamente no que tange à educação escolar indígena, prevê que

Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico. (Resolução CNE/CEB nº 05, 2012, p.7-8)

A EEI diferenciada é uma aspiração dos povos indígenas que desejam ter mais autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento de suas escolas e a garantia de uso de sua língua materna e de seus processos próprios de ensino-aprendizagem. Tais anseios estão previstos na LDB (Lei 9.394, Artigos 78 e 79), na Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõem sobre a Educação Indígena no Brasil.

Além desses dispositivos legais, a EEI encontra amparo legal também na Portaria Interministerial (dos Ministérios da Justiça e da Educação) nº 559, de 16 de abril de 1991, que dispõe sobre a Educação Escolar para as populações indígenas:

Art. 1.º. Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2.º. Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

O Artigo 2º desta portaria evidencia que a oferta da educação escolar para povos indígenas deverá favorecer a capacitação dos grupos étnicos para a defesa de seus interesses e sua plena participação na vida nacional em igualdade de condições com os demais cidadãos brasileiros, ratificando o princípio constitucional da igualdade de direitos. Para tanto, precisa considerar suas especificidades por meio da oferta de uma educação diferenciada que respeite as características culturais de cada povo.

## **2. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EEI DIFERENCIADA NAS ALDEIAS DA REGIÃO OESTE DO PARÁ**



Dentre as vantagens garantidas por lei que se observa concretamente nas escolas indígenas da região Oeste do Pará, temos: a formação de turmas a partir do quantitativo mínimo de sete alunos matriculados; a prerrogativa de formação de classes multisseriadas e a não exigência de titulação acadêmica para os professores que atuam em tais escolas. Essas prerrogativas visam atender à demanda de educação de grupos minoritários, possibilitando-lhes o acesso à educação como direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988, visando garantir a dignidade de todo cidadão brasileiro, o que significa dizer que: “(...) o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (Brasil, CF, Art. 208, § 2º)

Embora, desde a promulgação do texto constitucional de 1988 até os dias atuais, já se tenha um número significativo de normativas legais que versam sobre a temática da Educação Escolar Indígena (EEI), além da vasta produção bibliográfica de pesquisadores em todo o país, os desafios de sua implantação e efetivação são visíveis para a maioria das comunidades indígenas na região Oeste do Pará, seja por entraves relativos a políticas públicas não efetivadas na prática, seja pela falta de clareza, dos atores envolvidos nesse processo, sobre o que de fato é uma educação diferenciada. Nessa perspectiva, cabem as seguintes problematizações: Como é que se faz a EEI diferenciada na prática? A EEI diferenciada é uma questão de método ou de conteúdo? Qual a compreensão de educação diferenciada na perspectiva das escolas indígenas da região do Baixo Tapajós?

Antes de apresentarmos as considerações a respeito dos questionamentos levantados acima, é oportuno lembrar que, apesar dos desafios e entraves que se impõem à efetivação da EEI na região do Baixo Tapajós, no estado do Pará, muitos avanços em prol da causa indígena, especialmente quanto a Educação Escolar, são notórios. Com o protagonismo dos povos indígenas e a ampliação dos dispositivos legais sobre EEI, houve um aumento considerável, na região, das políticas públicas, dos programas e ações do Ministério da Educação (MEC) que envolvem: formação de professores; ampliação de vagas nas escolas e universidades; ações afirmativas para o acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas; criação de licenciatura intercultural indígena em universidades e Institutos Federais; Programa Saberes Indígenas na Escola; construção, ampliação e reforma de escolas indígenas, dentre outros avanços que gradativamente são consolidados, ampliando-se as oportunidades de acesso e permanência de crianças e adolescentes à escola no estado do Pará.

Outra questão importante a ser mencionada é que esses T.I. na região Oeste do Pará saíram da invisibilidade na qual viviam outrora e passaram a lutar pelos seus projetos, possibilitando aos aldeados melhorias na qualidade de vida e no exercício da cidadania. Antes disso, os moradores dessas comunidades eram socialmente conhecidos na região como caboclos. A esse processo de ressurgimento da identidade indígena, os estudiosos denominam de etnogênese. O termo é usado pelos antropólogos para se referir ao fenômeno social correspondente ao processo histórico de configuração de coletividades étnicas resultantes de migrações, invasões, conquistas ou fusões. Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, explica que:

A “etnogênese” é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional. Em grande medida, o processo de etnogênese ocorreu e ocorre em todas as regiões do Brasil. O que acontece é que em algumas regiões, como a Nordeste, este fenômeno está tendo caráter mais impactante na dinâmica sociocultural e política da região. (LUCIANO, 2006, p. 121).

Segundo estudos realizados pelo pesquisador Florêncio Almeida Vaz Filho<sup>1</sup>, a maioria das aldeias indígenas do estado do Pará passou pelo processo da etnogênese, de resgate identitário ou de saída da invisibilidade, visto que, embora muitas comunidades não sejam mais falantes de suas línguas maternas, conservam modos de vida e de organização social próprios, orientados por um sentido de ancestralidade, utilizando conhecimentos tradicionais de seus antepassados para o aproveitamento dos recursos naturais disponíveis no território, tais como: cultivo da mandioca para produção de farinha; sistema de troca de produtos entre as famílias; criação de galinhas e porcos para o consumo diário; pesca e caça; extração de frutas nativas para o consumo, dentre outros traços culturais que mostram a estreita vinculação dos aldeados à Mãe-Terra, como estes costumam se referir à sua relação com o território.

O movimento indígena, na região, a cada dia vem se fortalecendo e ampliando as suas possibilidades de participação social, buscando parcerias e abrindo-se ao diálogo com os governos municipal e estadual na luta pela consolidação de políticas públicas do governo federal que demoram a chegar efetivamente para os municípios da região Oeste do Pará. Além

---

<sup>1</sup> Pesquisador da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), cuja tese tem como título “**A Emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia**”, Florêncio é professor, antropólogo, ativista e frei franciscano nascido em 16 de maio de 1964, no município de Aveiro; idealizador do Grupo Consciência Indígena, que milita em prol da causa indígena na região Oeste do Pará.

disso, as Escolas Indígenas, nessa região, são referência para o fortalecimento da identidade étnica dos territórios, não só por serem espaços de disseminação da cultura e da língua originária, mas também por serem palco das lutas pelas principais demandas dos territórios.

Sobre as problematizações que levantamos anteriormente, percebe-se que muito se ouve falar de EEI diferenciada, fundamentada na Resolução nº 5/2012, do CNE e em outros dispositivos legais que amparam a educação escolar para povos indígenas. No entanto, esse modelo diferenciado de educação não parece estar bem claro para a maioria das aldeias, não só na região Oeste do Pará, mas também para escolas indígenas de outros estados brasileiros; com exceção da região Sul, onde a implantação dessa proposta parece estar mais consolidada, tanto pela compreensão dos próprios indígenas sobre escola diferenciada, quanto pelas políticas públicas que de fato são implementadas, dando mais autonomia e favorecendo a gestão democrática nessas escolas.

Na região Oeste do Pará, para a maioria das escolas indígenas, não está bem claro como realmente o modelo de educação diferenciada deve acontecer na prática. Até então, as escolas indígenas buscam valorizar a cultura e resgatar o pertencimento étnico a partir de medidas simples, introduzindo no seu cotidiano escolar elementos que remetem à cultura de seus antepassados, por meio de ações, tais como: ornamentação do educandário com adereços da cultura indígena, frases de boas vindas na língua indígena originária; inclusão, no calendário escolar, de festas e rituais (Semana dos Povos Indígenas; Semana da Mãe-terra; Noite Cultural e Jogos Escolares Indígenas); no planejamento de algumas aulas, são previstas atividades de exploração do entorno da escola, como igarapés, áreas de vegetação nativa e de exploração do solo. Além disso, nas escolas indígenas, as turmas têm uma aula semanal das oficinas Notório Saber e Língua Indígena.

Com relação às disciplinas e aos conteúdos, as escolas indígenas da região Oeste do Pará adotam a mesma matriz curricular utilizada nas demais escolas não indígenas, com o adicional dos componentes línguas indígenas (LI) - Nheengatu ou Munduruku - e Notório Saber. Com relação ao componente LI, há na matriz curricular da SEMED uma sistematização completa, com os seguintes elementos: eixo, subeixo, objetivos de aprendizagem e habilidades, para cada uma das séries do ensino fundamental II, subentendendo-se que este componente é proposto como uma disciplina da matriz curricular. Porém, efetivamente, nas escolas indígenas, até o momento, esses componentes são ofertados como oficinas. Ou seja, os professores são

contratados como monitores que ensinam noções básicas da língua e da cultura indígena para os alunos em apenas uma aula por semana em cada turma.

Sobre o Notório Saber, não há uma proposta sistematizada pela Secretaria de Educação para esse componente curricular que oriente o ministrante na preparação de suas aulas. Neste caso, o monitor/professor constrói seu plano de curso a partir dos processos próprios de sua vida cotidiana, provenientes de uma formação consuetudinária de transmissão de valores e comportamentos construídos pela interação social e profissional com seus pares. As aulas dessa oficina têm como objetivo geral a transmissão de saberes da cultura indígena como resgate do pertencimento étnico indígena dos estudantes. Assim como na oficina línguas indígenas Nheengatu e/ou Munduruku, a oficina Notório Saber também é ministrada em uma aula por semana em cada turma.

Quanto ao questionamento sobre a efetivação da EEI diferenciada ser uma questão de conteúdos ministrados ou de métodos utilizados pelos professores, há os que defendem a tese de que a metodologia de ensino é que faz a educação se tornar diferenciada. Ou seja, o planejamento do professor, a sua metodologia de ensino deverá estar alinhada à realidade local das aldeias, onde podem ser explorados elementos do meio ambiente para a construção dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades nos educandos. Em outras palavras, cabe ao professor da escola indígena ensinar os conteúdos das disciplinas buscando associar os conceitos aos elementos concretos do mundo real para que a aprendizagem dos alunos seja significativa.

No III Encontro de EEI do Baixo Tapajós, que ocorreu no mês de julho de 2023, na sede do CITA, foi aprovada pela assembleia a proposta de inclusão das disciplinas Língua Indígena e Notório Saber para a Matriz Curricular das Escolas Indígenas da região do Baixo Tapajós. Segundo essa proposta, tanto para Notório Saber quanto para Língua Materna Indígena, deverão ocorrer quatro aulas semanais nas séries do Ensino Fundamental I e II. A ideia é, com a ampliação do número de aulas ministradas em cada turma, fortalecer a cultura e resgatar a língua materna dos aldeados.

No entanto, como a mudança na matriz curricular das escolas implica na ampliação da carga horária de contratação de professores, envolvendo recursos financeiros para o município, essa proposta será submetida à apreciação do Conselho Municipal de Educação/CME. Juntamente com essa proposta, será solicitado do poder público a realização de concurso para os servidores das escolas indígenas que, na sua maioria, são temporários.



Na pauta da educação, o movimento indígena do Oeste do Pará reivindica também a criação de uma Secretaria de Educação para as escolas indígenas, a construção das escolas no padrão indígena, ou seja, na arquitetura de malocas e ainda a mudança do nome de algumas escolas que receberam nomes de santos ou de colonizadores portugueses, por influência da atuação dos jesuítas no século XVI. Com relação a estas duas últimas, o T.I. Munduruku do Planalto já conseguiu a aprovação da mudança do nome da Escola D. Pedro II, na Aldeia Açaizal, que passou a se chamar “Wapurun-tip”, que significa, na língua Munduruku, “Açaizal”. Outra conquista desse território foi o início das obras de ampliação da Escola Polo Wapurun-tip, onde estão sendo construídas salas na arquitetura de malocas, como reivindicado pelos moradores.

Dentre as ações que podem viabilizar a efetivação de uma educação diferenciada em conformidade com a realidade das aldeias do Baixo Tapajós, há a alternativa de construção de materiais didáticos e projetos de ensino interdisciplinares que contemplem as especificidades das comunidades, considerando que uma das queixas dos professores é sobre os livros didáticos fornecidos pela SEMED, cujos conteúdos e propostas de atividades são totalmente distantes da realidade local e não contemplam ou valorizam a cultura indígena.

No município de Aveiro, no estado do Pará, já se pode notar avanços mais significativos na EEI ofertada. Foi aprovada, nesse município, a nova Matriz Curricular na qual as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular/BNCC aparecem correlacionadas aos conhecimentos indígenas: Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Matemática e Conhecimentos Tradicionais; Ciências e Saberes Tradicionais; Práticas corporais indígenas e esportivas (Ed. Física); Geografia e Contextos Locais; História e Historiografia Indígena; Estudos Amazônicos e Territorialidade Indígena; Ensino Religioso e Cosmologias Indígenas; Ensino da Arte e Mitologia e Cultura.

Em Santarém, a nova proposta de matriz curricular mantém as disciplinas da BNCC, sem alteração da nomenclatura, porém, com o adicional dos componentes Notório Saber e Língua Indígena (LI) - Nheengatu e Munduruku -, com a carga horária de quatro aulas semanais em cada turma, tanto para séries iniciais quanto para as séries finais do ensino fundamental.

No entanto, com a aprovação das LI para o currículo, surge a demanda de capacitação dos professores para ministrar essas línguas. Assim como os docentes de Língua Portuguesa/LP são qualificados para ensinar o aluno a ser proficiente em LP, do mesmo modo os professores de línguas indígenas precisarão de capacitação para ministrar essas disciplinas para que de fato

os alunos sejam proficientes na LI. Logo, a proposta de quatro aulas semanais de LI vai exigir capacitação dos professores para o exercício da docência na área de conhecimento em que este profissional atua. Até então, como oficina, esse ensino ocorre em apenas uma aula semanal, o que não é suficiente para alfabetizar os alunos indígenas para que se tornem falantes de Nheengatu ou Munduruku como segunda língua.

Em visita in loco a algumas aldeias da região, foi possível perceber pouca autonomia das escolas em relação à gestão da educação e métodos de avaliação da aprendizagem. Prevaecem as orientações da SEMED de Santarém como nas demais escolas não indígenas, sendo mínima a autonomia das escolas indígenas. Dentre as propostas previstas nas Diretrizes de EEI construídas pelos povos Munduruku e Apiaká do Planalto santareno, tem-se a indicação de maior autonomia das escolas indígenas nas tomadas de decisões, metodologias de ensino e processos próprios de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Outro importante avanço rumo à consolidação de uma educação escolar que atenda aos anseios dos povos indígenas do Pará é o despertar para a construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI). A maioria das escolas segue um PPP sugerido pela SEMED que em nada se diferencia das escolas não indígenas. Algumas escolas já conseguiram construir o seu próprio PPPI e outras estão em fase de discussão e elaboração coletiva desse instrumento norteador para a efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada.

Quanto à falta de clareza sobre como operacionalizar esse modelo diferenciado de educação nas aldeias em substituição aos modelos de educação nacional impostos ao longo da história, já que tais modelos não correspondem aos interesses políticos das populações indígenas e aos modos de ensinar próprios da sua cultura, o próprio RCNEI reconhece os desafios para a efetivação dessa proposta, fazendo a seguinte consideração: “o maior entrave para a proposta de uma educação diferenciada é o desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar...” (RCNEI, p.12, 1998)

Segundo Teixeira & Lana (2012), uma educação diferenciada para populações indígenas é aquela que respeita a condição de diferença cultural e linguística e ainda valoriza as formas tradicionais de conhecimento da comunidade onde a escola está inserida. Em suas palavras,

No processo de afirmação do direito dos povos indígenas à educação, consagrou-se a ideia de que essa educação não deve ser a mesma oferecida pelo Estado aos demais nacionais, mas deve respeitar a condição de diferença cultural e linguística e as formas tradicionais de conhecimento, além de procurar oferecer igualdade de condições de

acesso e qualidade do serviço público com relação aos demais nacionais do Estado. A isso se chamou educação diferenciada (...) (TEIXEIRA & LANA, p. 122, 2012)

Parece-nos que, gradativamente, a partir das discussões sobre EEI e sobre as especificidades de cada uma das aldeias, o entendimento sobre como a educação diferenciada pode se efetivar vai sendo construído pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a EEI diferenciada passa pela questão do fortalecimento étnico e do resgate da cultura e da identidade dos povos indígenas, cujo pertencimento a uma população reconhecida pela legislação brasileira como diferenciada por seus valores, tradições e saberes ancestrais, deve ser motivo de orgulho.

Além disso, a identidade indígena, refletida na educação escolar diferenciada, perpassa pela posse do território, pela preservação e uso coletivo dos recursos naturais que garantem a subsistência dessas populações e pela formação de sujeitos políticos com autonomia para decidir sobre seus projetos de futuro, não deixando morrer a sua memória histórica, ao mesmo tempo em que deve possibilitar o acesso aos conhecimentos ocidentais para o pleno exercício da cidadania.

Contudo, observa-se que a EEI diferenciada na região Oeste do Pará é recente e os atores envolvidos nesse processo estão gradativamente se apropriando desse modelo que está sendo pensado coletivamente e, aos poucos, incorporado às práticas escolares. Nota-se que essa proposta de escola diferenciada encontra arrimo nos componentes curriculares Notório Saber e Línguas Indígenas (Nheengatu e Munduruku) que acabam por assumir a função de resgatar a cultura e os saberes tradicionais das etnias. Nas demais disciplinas curriculares, as atividades didático-pedagógicas são semelhantes à proposta educacional das escolas não indígenas. Esporadicamente, alguns conteúdos são ministrados em atividades de campo, a partir das quais os alunos são levados a refletir sobre seu pertencimento étnico e sobre os saberes ancestrais que orientam os modos de vida nas aldeias.

Em linhas gerais, as escolas indígenas do Baixo Tapajós parecem compreender que a escola diferenciada passa pela valorização da cultura e do pertencimento étnico dos alunos, sem deixar de lado os conhecimentos ocidentais, em consonância com o Artigo 78, da LDB, onde se preconiza que “a educação escolar para os povos indígenas serve para a reafirmação étnica,

recuperação de suas memórias históricas, valorização de sua língua e ciências, além de possibilitar o acesso a informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”, visando à preparação dos estudantes para o exercício de uma atividade remunerada, em busca de igualdade de condições em relação à população não-indígena.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na política nacional brasileira**. Conferência Nacional da Educação/Conae; Brasília-DF; 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 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 05/07/2022

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em 05/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento final da I Conferência Nacional de Educação Indígena. Luziânia-Go, de 06 a 20 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes\\_coneei.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, p. 7, 25 jun. 2012. Brasília-DF: Poder Executivo, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf)

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção: Educação para todos. Edições: MEC – Unesco - Brasília, 2006. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf)

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves & LANA, Eliana dos Santos Costa. **Interculturalidade e direito indígena à Educação - A política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil**. In: Educação em foco, Juiz de Fora, v. 17, p. 119 -150, março - junho de 2012.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A Emergência étnica dos povos indígenas do baixo Rio Tapajós, Amazônia**. Tese, 446 f, doutorado em Ciências Sociais – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.



## ENTRE INCERTEZAS, TENSÕES E NEGOCIAÇÕES, OU... DOS PROCESSOS DE (DES) CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Gustavo dos Santos Souza (Bolsista CAPES/UCDB)  
gustaucdb@gmail.com

**Resumo:** O escrito em tela objetiva apresentar as inquietações emergidas no contexto do desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado em Educação, situada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - PPGE/UCDB. As reflexões do artigo foram realizadas em articulação com as produções de Cortesão (2011), Candau (2011; 2014), Gallo (2006), Mignolo (2017), Fleuri (2014), Bhabha (1998) e Hall (2014; 2020). Pode-se finalizar este trabalho, provisoriamente, com a concepção de que a construção da pesquisa, mais especificamente na educação e com a perspectiva teórica supracitada, não se mostra enquanto um processo linear, sendo constantemente atravessada por descaminhos e desconstruções teóricas, epistemológicas e também afetadas pelas experiências vivenciadas pelo protagonista nesse processo.

**Palavras-chave:** Pesquisa em educação. Negociações. Tensões.

Início apresentando-me enquanto um indivíduo que vêm se desconstruindo e reconstruindo constantemente, e que reconhece as oscilações que acontecem nesses processos conforme os caminhos que são trilhados, mais especificamente no meio acadêmico. Minha trajetória iniciou-se na graduação, que foi realizada na Universidade Católica Dom Bosco onde cursei Licenciatura plena em História. A partir desse ingresso, pude experimentar de possibilidades interculturais - ainda que não identificadas por mim, na época - por meio de minha entrada no Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Indígenas - NEPPI/UCDB, no qual fui extensionista e pesquisador de iniciação científica.

Estive pesquisando durante dois anos *sobre* os Guarani Kaiowá na documentação histórica do Serviço de Proteção aos Índios - SPI e mais um ano no projeto intitulado “O PROTAGONISMO INDÍGENA NO MATO GROSSO DO SUL EM ESTUDOS DE AUTORIA ETNOGRÁFICA: reflexões sobre pedagogias, escolas, crianças/infâncias e historiografia”. Dessa maneira, tanto a extensão, quanto a iniciação científica, estiveram, físico e simbolicamente - no campo da pesquisa -, marcadas pela presença da diversidade étnico-cultural indígena, sendo eu afetado por esses ambientes e sujeitos.

Segui com as pesquisas no âmbito das questões indígenas, ingressando no mestrado em Educação da UCDB, porém dessa vez direcionando o foco ao Programa Rede de Saberes, cujo é uma iniciativa da UCDB em articulação com outras universidades, na expectativa de contribuir para o acesso e a permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior.

Recentemente finalizei o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, tendo defendido a dissertação intitulada “O Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco: potencialidades decoloniais”, onde discuti a respeito da iniciativa supracitada a partir dos olhares de egressos indígenas que se formaram por meio do Programa.

Teoricamente, entrelacei aos desenrolares da pesquisa de mestrado algumas reflexões construídas a partir da aproximação com o campo dos Estudos Culturais, abrangendo as investigações sobre as produções e negociações de identidades e diferenças, e também dos estudos Decoloniais, dos quais apresentam análises e propostas pedagógicas-sociais que visam o rompimento com as concepções modernas produzidas a partir de um paradigma branco, hétero, cristão, europeu e, até os dias atuais, ainda masculinizado.

Friso que, durante a vivência do mestrado, reconheci que anteriormente - durante a graduação - estive distante de uma perspectiva conjunta de construção de pesquisa, visto a solidão e frieza de uma análise documental conduzida sob os moldes do “ofício do historiador” e o arraigado cartesianismo que me acompanhava. Mesmo que não conscientemente, fazia investigação sob uma cientificidade carregada de arrogância, com a ideia de que tinha a autonomia, o conhecimento e a legitimidade para pesquisar *sobre* alguém.

Ao me dar conta disso, dei início a uma incômoda e teórica peleja. Desmantelar subjetivamente concepções produzidas pelo e no discurso moderno/colonial, foi e segue sendo um embate constante. Apesar disso, consigo hoje enxergar e valorizar os processos de construção colaborativa, no sentido de que vejo agora as pessoas como *interlocutoras* da pesquisa e não mais *objetos*; tenho agora, a expectativa de uma produção conjunta, colaborativa, participativa, coletiva, ou seja, pesquisar tendo em vista

[...] a construção de um conhecimento empírico que colabora para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, onde a academia passa a ser um meio de expressar, lutar e reivindicar, pautas que surgiram a partir da convivência dentro do campo pesquisado e assim, passamos a escrever com mais propriedade, porque essas vivências permitem-nos escrever de dentro da realidade dos indígenas, pensar *com* eles e não mais *sobre* eles (Colman; Souza, 2021, p. 175).

Por meio das leituras e vivências citadas anteriormente, têm sido possível a realização de auto reflexões, em que tenho tido a oportunidade de desconstruir muitos conceitos que até então eram vistos por mim, como uma verdade absoluta. Revisitando minha trajetória acadêmica e pessoal, percebi, com amparo teórico, que sou fruto de uma sociedade marcada por condições impostas por um processo de colonização que não se findou com a suposta dissociação do colonialismo.

Ainda hoje se mantêm estruturas de poder e dominação que produzem indivíduos e subjetividades permeados por um ideal organizacional colonial, onde determinam-se hierarquicamente as posições e os espaços que são ocupadas na sociedade e quais sujeitos podem e/ou “devem” ocupá-los (Quijano, 2005). Dentro desta lógica, classificam-se identidades étnico-culturais, sociais ou de gênero, de forma que aqueles que fogem à mesmidade hegemônica, são negativamente marcados e estereotipados - pelo discurso colonial - em sua diferença (Bhabha, 1998).

o estereótipo pode ser visto como forma particular fixada no sujeito, que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos do qual é exercido o poder colonial (Bhabha, 1998, p.121)

À essa retrógrada relação/organização dá-se o nome de *colonialidade*, cujo termo refere-se “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte” (Mignolo, 2016, p.2).

Nesse sentido, a organização das sociedades colonizadas fundam-se sob uma hegemonia discursiva global/ocidental que subalterniza a vida humana, tendo como critério para a validação dessa ação a questão racial e patriarcal (Mignolo, 2016). Dessa forma, fica explícita a retórica do discurso moderno que legitimava a escravização dos povos africanos e indígenas por meio de uma pseudo-superioridade cultural e epistemológica vinculada à religião de matriz cristã, cuja base era masculina, branca, europeia e heteronormativa, demonizando a diferença religiosa, étnico-racial, de gênero e sexualidade.

Ao investigar e compreender o processo histórico de constituição das sociedades colonizadas, torna-se um pouco mais inteligível a infeliz contemporaneidade de alguns discursos como o racismo, o machismo, a lgbtfofia e outros proferimentos de matriz colonial. Estar ciente de que fomos produzidos e ainda somos afetados por esse processo não justifica a

propagação e perpetuação de tais discursos, mas nos possibilita o questionamento deles. Questionar, tensionar, desconstruir, são posicionamentos que visam e podem contribuir para o rompimento das condições que nos foram impostas. Posturar-se dessa forma é esforçar-se analiticamente “para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle” (Mignolo, 2016, p. 6) advinda da colonização.

O caminho não se finda ao reconhecer tal necessidade de rompimento, na verdade, é aí que ele começa. Entretanto, visto a amplitude da modernidade em suas múltiplas dimensões, atendo-nos ao campo acadêmico, o que foi, e permanece sendo, o discurso moderno? A tentativa de universalização da produção do conhecimento manifesta-se enquanto pilar constituinte do discurso moderno, onde dele emerge uma disciplinarização que estabelece os parâmetros para a produção dos saberes, visando a objetividade e a “universalidade do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro”(Gallo, 2006, p. 556). Estamos vivenciando uma pós-modernidade, porém não em um sentido de que a superamos, mas sob uma lógica de intensificação do discurso moderno, ou melhor dizendo, uma hipermodernidade (Gallo, 2006).

[...] o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método ‘universal’ para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático e termina (se é que terminou...) com Husserl e a proposta do método fenomenológico, manifestamente querendo superar os problemas do cartesianismo, que o impediram de lograr êxito em seu intento, buscando fazer da filosofia uma **ciência de rigor**. (Gallo, 2006, p. 556, grifo meu)

Diante dessa modernidade tardia, esse discurso (moderno/colonial) tem se perpetuado com outras roupagens, metamorfoseando-se conforme o tempo, os espaços e as condições.

Retomo essa ideia que Deleuze e Guattari desenvolveram em *O anti-Édipo* (1976), quando mostram que o capitalismo é capaz de se metamorfosear. Quanto mais nos aproximamos de seus limites históricos, o que poderia significar uma crise e sua superação, mais os limites são alargados, elasticamente sendo colocados mais além. O capitalismo escapa e nos escapa; e assim permanece, embora não seja sempre o mesmo. Não será algo análogo o que temos assistido nos debates em relação à modernidade e sua superação? As novas feições, talvez apressadamente demais denominadas de pós-modernidade, não serão nada mais do que as metamorfoses do projeto moderno, que assume novas feições, na medida em que suas realizações não nos satisfazem? (Gallo, 2006, p. 556)



Historicamente o cenário acadêmico foi construído sob a retórica da moderna rigorosidade científica e grande parte das produções continuam sendo confeccionadas ante os moldes ocidentais. “Novas” produções surgem, com discussões contemporâneas, porém ainda fundamentadas sob os critérios modernos de validação. Metodologia, objetos de pesquisa, objetivos, introdução, desenvolvimento e conclusão, todos estes determinam sistematicamente o delineamento de um trabalho “legitimamente” científico. Produções e saberes que fogem ao arquétipo, não apresentam a dita rigorosidade necessária para serem reconhecidos.

Dessa maneira, sabendo da dimensão epistemológica enquanto um pilar do projeto moderno (Gallo, 2006), percebe-se a colonialidade do saber (Quijano, 2005), manifestando-se de forma a afirmar e perpetuar o pressuposto eurocêntrico de produção do conhecimento que “descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais”(Fleuri, 2014, p. 93). Nesse contexto, visto a multiplicidade de possibilidades metodológicas e epistemológicas que abrangem, a educação e a pesquisa nesse campo não estão alheias à modernidade.

Na educação contemporânea, e ainda com um caráter moderno, estrategicamente são estabelecidos os paradigmas que organizam a educação, sendo perceptível que estes não contemplam as nuances que a esfera educacional apresenta. Somado a isso, ainda manifesta-se a compreensão de currículo enquanto um conjunto de disciplinas que serão ministradas em cronogramas e espaços específicos, epistemologicamente reproduzindo a lógica da dominação colonial (colonialidade do saber).

O currículo historicamente tem expressado aspectos ou dimensões da **cultura valorizada** em determinada época e sociedade. Se o entendimento que se tem de currículo é o que se refere ao conjunto de matérias de um curso, a relação ensinar-aprender dá-se a partir de um corpo organizado de conhecimentos que se transmite sistematicamente na instituição escolar, nos limites da sala de aula, numa mesma estrutura gradeada e **hierarquizada** que distribui as disciplinas de acordo com a “**relevância**” de cada uma delas (Passos, 1999, p.62, grifo meu).

Apesar do foco da autora estar na relação didática que os(as) professores(as) estabelecem quanto ao que será ministrado, ela exhibe ligeiramente como a colonialidade do saber opera. Os conteúdos postos nos currículos escolares, organizados de modo que, enfaticamente, se tenha a prioridade voltada à forma(ta)ção de sujeitos funcionais, manifestam

o discurso tecnocrático e empresarial que o capitalismo perpetua. Além disso, analisando a organização curricular, é possível perceber que há uma vontade de poder/dominação por meio do e nos processos educacionais, uma vez que visualiza-se um parâmetro cultural de intencionalidade hegemônica, cujos “ensinamentos” direcionam os indivíduos a uma incorporação societal e epistemológica através de “uma única educação para todos”.

Tal expressão curricular manifesta um caráter assimilacionista. Este projeto, herança colonial e perpetuado pela colonialidade, é instaurado de forma que reconhece a existência da diversidade, de uma multiculturalidade, entretanto somente em seu sentido descritivo, pois esta proposta visa

[...] que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade. Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. **No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização.** Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se problematize o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (Candau, 2014, p. 37, grifo meu)

O campo da educação é constituído por complexidades, não somente pelo seu caráter multi, mas também pelos desafios que a colonialidade impõe ao acentuar perspectivas como acima descrita por Candau (2014). Por isso, é compreensível que haja certas dificuldades ao investigar esse contexto. No cenário acadêmico, o processo histórico de constituição das pesquisas sobre a educação foi e continua sendo fortemente marcado pelo discurso moderno/colonial.

[...] sabe-se bem que o estatuto de ciência foi sendo construído, desde há muito, num contexto epistemológico que foi dando forma, solidez e respeitabilidade, ao conceito Galileano do que deverá ser uma verdadeira ciência. Assim sendo, ao afastar-se dos cânones estabelecidos cujo estatuto é, frequentemente, considerado inquestionável, ao recorrer a práticas que transgridem normas tradicionalmente consideradas como sendo as únicas válidas, as Ciências da Educação tornaram-se de facto vulneráveis (Cortesão, 2012, p. 720).

Apesar de certa fragilidade, o campo da Educação, em suas dimensões práticas e teóricas, apresenta uma ampla e diversificada complexidade a ser compreendida. É justamente tal complexidade diversa, presente no âmbito da educação, que têm o constituído enquanto um importante meio de intervenção e tensionamento das concepções coloniais que o fundaram, e

por isso “podemos defender que, a natureza mestiça e poliglota das ciências da educação é, simultaneamente, um factor de vulnerabilidade (sobretudo no mundo acadêmico) mas, sem dúvida, também uma fonte de riqueza (Cortesão, 2012, p. 722).

Dito isso, a educação pode ter sido considerada frágil, do ponto de vista da cientificidade moderna, devido ao fato de que sua complexidade (e nenhuma outra) não pode ser compreendida de maneira “total”. Entretanto, a mesma crítica moderna sobre a dita “fragilidade” do contexto multifacetado da educação exhibe a insuficiência da epistemologia moderna/colonial enquanto única possibilidade cognitiva, o que enfatiza ainda mais a necessidade de produzirmos novas abordagens teórico-metodológicas suficientemente flexíveis para caminharmos rumo à compreensão das complexidades dos contextos educacionais.

Enquanto resposta contra-hegemônica à moderna constituição do campo da educação, emerge a Educação Intercultural ou mesmo uma perspectiva da Interculturalidade. Tal interculturalidade não pode ser interpretada de maneira funcional ou confundida com um multiculturalismo assimilacionista, em se reconhece a existência de múltiplas culturas, porém manifesta-se uma política de homogeneização, de modo que expõe uma concepção binária de cultura (alta e baixa cultura) e revela a cultura hegemônica da sociedade, no qual pretende-se que as diferenças sejam integradas à normalidade hegemônica.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (Candau, 2011, p. 246)

Dessa forma, quando se pensa em interculturalidade na educação, esta reflexão deve estar articulada à uma criticidade, cuja concepção política e epistêmica entende culturas diferentes enquanto contextos complexos e que

[...] a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade (Fleuri, 2014, p. 91).

Assim sendo, assumir a interculturalidade enquanto perspectiva crítica de tensionamento - e com a expectativa de rompimento - do discurso moderno/colonial, abre espaço para que, teórico-metodologicamente, sejam trilhados outros caminhos no campo da pesquisa em educação. Dessa forma, na atual condição em que me encontro, enquanto doutorando em Educação, estou iniciando a construção de trajetos metodológicos que me auxiliem na investigação que desejo realizar. E, na expectativa de fabricar caminhos divergentes à lógica epistemológica moderna/colonial na pesquisa em educação, trago comigo uma concepção mais flexível e sensível no que se refere ao processo de produção acadêmica, pois considero que, enquanto pessoas pesquisadoras,

[...] necessitamos ser abertas e flexíveis; não podemos ser rígidas em nenhum instante desse pesquisar, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. (Meyer; Paraíso, 2014, p. 43)

Destarte, enquanto pesquisador no campo da Educação, estou imerso nesse processo de produção acadêmica com o intuito de investigar a forma como as identidades e diferenças de professores Guarani Kaiowá da aldeia Taquaperi (Coronel Sapucaia-MS) desconstruem, traduzem ou mesmo negociam com a epistemologia ocidental.

Dito isso, converso também, teórico-metodologicamente, com Bergamaschi e Souza (2016) quando opto por construir minha investigação não só com a observação, mas também no diálogo com os professores Guarani Kaiowá, pois acredito que, dessa forma, tenciono um positivismo/cartesianismo fortemente presente na formação do historiador, escolhendo aproximar-me do campo para pesquisar junto dos professores indígenas de Taquaperi (Coronel Sapucaia - MS).

[...] para falar a partir do que pensam os grupos e as pessoas com as quais pesquisamos e convivemos, há a necessidade de sair da lógica da razão e seguir o caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo. (Bergamaschi, Souza, 2016, p. 216)

Isso pode soar como um distanciamento da sistematização da pesquisa à maneira estreitamente cartesiana, atribuída pela modernidade como única forma possível de se fazer “ciência” (Meyer; Paraíso, 2014). Poderia então dizer que esse posicionamento teórico-metodológico é um processo de flexibilização metodológica que não prejudica o rigor da pesquisa, pelo contrário, viabiliza a vivência e os afetamentos do campo empírico a partir da



observação minuciosa junto de uma escuta sensível e atenta das vozes dos professores Guarani da aldeia Taquaperi.

E nesse sentido, para a realização da pesquisa supracitada, aproximo-me da perspectiva pós-crítica das pesquisas em educação, visto que nela enxergo a possibilidade de, se necessário, articular teórico-metodologicamente com outras perspectivas tensionadoras do paradigma científico moderno, tendo a convicção de que

[...] articular implica reconhecer que é preciso pensar sem querer suprimir as diferenças. Implica também não poder contar com a hipótese alentadora de, no resultado final, haver uma unidade. Ao invés de unidade, haverá proliferação de diferenças (Backes, 2005, p.1)

Sendo assim, para desenvolver o estudo anteriormente mencionado e na expectativa de construir uma pesquisa intercultural, busco a articulação entre os campos dos Estudos Culturais e Decoloniais, pois do diálogo entre estas emergem possibilidades de análises que podem, contribuir interculturalmente na construção de

[...] uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados no processo de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que *inventem* outras políticas de verdade [...] onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição de verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras *modulações* para os significados enrijecidos e cristalizados. (Azibeiro; Fleuri, 2012, p. 280)

Desse modo, além das leituras, para pesquisar sobre as identidades e diferenças dos professores Guarani e Kaiowá da aldeia Taquaperi, têm sido necessário aprofundar-me sobre a perspectiva tradicional Guarani Kaiowá e sua relação com a sociedade ocidental.

À vista disso, para pensar sobre as identidades no contexto da educação, sob a perspectiva dos professores Guarani Kaiowá, é preciso compreender os processos de negociação, as traduções e os espaços de fronteira que emergem do contexto educacional em que os professores(as) são indígenas, sejam em escolas indígenas ou não. Antes disso, é necessário frisar que não falo de identidade enquanto um conceito moderno, mas a partir da resignificação em que o sujeito deixa de ser visto como “unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (Hall, 2020, p.10). Isso porque, segundo Hall (2014), temos identidades plurais e elas manifestam-se de acordo com os espaços

que transitamos, sendo construídas nestes e por estes espaços e das relações com os sujeitos que ali estão.

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de *exterior constitutivo*, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo - e, assim, sua ‘identidade’ - pode ser construído (Hall, 2014, p. 110).

Portanto, para compreender o processo de construção da identidade do professor Guarani Kaiowá, torna-se extremamente significativo analisar os atravessamentos que emergem dos entre-lugares (Bhabha, 1998) vivenciados por eles. Esses espaços possibilitam o diálogo entre diferentes culturas e, destas relações, as traduções (Hall, 2020) que passarão a constituir as subjetividades dos sujeitos que transitam por esses lugares.

O povo Kaiowá precisa fortalecer a sua identidade tradicional, mas também refletir sobre as outras culturas, que já não estão mais na periferia da cultura tradicional, mas presentes no cotidiano, complementando o modo de ser tradicional. O que era de “fora” se tornou parte do “dentro”, transitando sem obstáculos. Entretanto, os conhecimentos tradicionais precisam também estar na vida atual e em diversos campos acadêmicos e de pensadores. (Lescano, 2016, p.49)

Isto posto, no diálogo teórico com o intelectual indígena Claudemiro Lescano (2016), percebo que para os Guarani Kaiowá, estar inserido em um contexto em que se relacionam as culturas presentes na sociedade contemporânea, além das possibilidades de hibridização (Bhabha, 1998), aflora também o sentido de preservação da tradição cultural do povo Kaiowá. Por sua vez, a tradição cultural perpassa a produção da identidade do indígena que, enquanto docente, terá sempre, em maior ou menor grau, influência dos saberes tradicionais que atravessaram sua formação enquanto sujeito Guarani Kaiowá.

### **Efêmeras considerações**

Impossível de concluir neste momento, visto não somente o caráter transitório do conhecimento mas também o fato de que a pesquisa aqui citada ainda está se desenvolvendo, trago provisórias considerações acerca do escrito em tela.

Esta foi uma tentativa de apresentar o esboço de uma pesquisa em educação, considerando os seus constantes processos de desconstrução e reconstrução, englobando

empíria e teoria, e apresentando-a de modo a também criticar os moldes cartesianos de legitimação da produção acadêmica. Não totalmente dessalinizada da ciência moderna, mas avessa a algumas divisões tradicionais de um artigo (introdução, metodologia, desenvolvimento e conclusão), manifesto-me através de uma escrita fluída e carregada de inconclusões, incertezas, tensões e negociações.

Inconclusões, pois seria extremamente audacioso, além de arrogante, em julgar-me suficientemente detentor de um conhecimento completo, sobre qualquer que seja o assunto. Incertezas, pois estou trilhando um novo caminho que até então não tinha proximidade. O ofício do historiador me chamava a atenção; lidar com documentos e materiais antigos me era atrativo, entretanto, ao vivenciar os processos reflexivos e questionadores que a interculturalidade viabiliza, agora, afeiçoo-me mais com a possibilidade de poder estar junto com grupos, povos, pessoas e saberes outros, que desestabilizem ainda mais as minhas, até então, certezas.

Tensões, pois os atravessamentos que têm oportunizado a emergência das reflexões aqui postas, foram, e continuam sendo, angustiosos, no sentido de que vivenciar relações interculturais onde identidades e epistemologias diferentes se encontram, causam conflitos simbólicos que tensionam convicções e verdades até então absolutas.

Por fim, negociações teóricas e metodológicas-empíricas. Múltiplas teorias apresentam múltiplas possibilidades de análise e, nesse sentido, aproximar-me mais de uma ou outra, torna-se um processo de negociação, pois afloram-se necessidades de aceitação, afrouxamento, afirmação, sendo todos estes aspectos constitutivos desse processo. Metodologicamente, muitas são as ferramentas e concepções da ciência moderna que acreditam ser suficientemente eficazes para “coletar” as informações do campo de pesquisa e, quase todas elas definem suas aplicabilidades à priori. Entretanto, poucas perspectivas apresentam a versatilidade de se deixar afetar pelo campo de pesquisa, de modo que ele apresente a necessidade de ferramentas que possam compreendê-lo. Dessa forma, coloco-me enquanto um investigador que não têm uma caixa de ferramentas para atender ao campo, mas sim um pesquisador que intenta brincar com o campo, com a compreensão de que “a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado (Neira, Lippi, 2014, p. 611).

## REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. DP, 1ª ed. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa etnográfica: espaços para sensível e a sensibilidade. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. 2016, p. 193-220.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COLMAN, Daniele Gonçalves; SOUZA, Gustavo dos Santos. **PESQUISAR COM POVOS INDÍGENAS: desafios, tensões e negociações**. Anais do IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, UCDB. 2021. p.169-179.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Edição 12. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande - MS, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. (Tradução de Marco Oliveira). **Revista Brasileira de Ciências Sociais** Vol. 32 n° 94 junho/2017.



NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqGsfqxp7Rtf/?format=pdf&lang=pt>

PASSOS, Joana Célia dos. O trabalho docente e a organização escolar: uma articulação necessária. 1999. **Ponto de Vista**, v.1, n.1. Concurso Público de Didática para professor assistente na UFSC, Florianópolis – SC.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-30. (Colección Sur Sur).

## IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM ESCOLAS INDÍGENAS- UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE E DA INTERCULTURALIDADE<sup>1</sup>

Daftali Jefferson Sobral Carneiro (PPGEDU/FAED/UFGD)  
daftalisobral@hotmail.com

Marta Coelho Castro Troquez (PPGEDU/FAED/UFGD)  
martatroquez@ufgd.edu.br

**Resumo.** Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado em andamento, a qual atenta para a Educação Escolar Indígena (EEI) e suas singularidades. Desde a Constituição Federal de 1988, os indígenas possuem o direito a uma educação diferenciada com a garantia da utilização de suas línguas próprias no ensino, porém a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe grandes desafios às escolas indígenas. Pretendeu-se, portanto, responder à questão: Como as orientações da BNCC podem impactar na reformulação curricular das Escolas Indígenas e qual o lugar dado às línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC? Utilizamos, para tal, a pesquisa qualitativa com análises documentais e entrevistas semiestruturadas, buscando relacionar teorias e posicionamentos sobre quais benefícios e/ou retrocessos o contexto da BNCC pode trazer à EEI. Os resultados encontrados até o momento, indicam que a imposição da Base na reformulação curricular das escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados/MS (RID), provocou mudanças na prática educacional dessas escolas. A influência do documento na reformulação dos currículos, levantou questões contraditórias ao que pretende a EEI. Esta pesquisa, portanto, adota a perspectiva da “Decolonização curricular” e da “Interculturalidade” na defesa do ensino diferenciado. Dialoga com conceitos que caminham na mesma direção, o “Pensamento pós-abissal” e a “Ecologia de saberes”, de Boaventura Souza Santos (2010).

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; BNCC; Decolonização curricular; Interculturalidade; Ecologia de saberes.

### INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena possui um contexto especial enquanto uma modalidade da Educação Básica Nacional suscitando embates quanto a sua construção curricular após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da Constituição Federal

---

<sup>1</sup> Este trabalho está inserido no âmbito de uma pesquisa maior: “Projeto de Línguas e Culturas Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas”, realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

de 1988, os indígenas garantiram o direito a uma educação diferenciada com o uso de processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas, porém a imposição da BNCC tem trazido muitos desafios às escolas indígenas (Troquez; Nascimento, 2020).

Esta pesquisa, portanto, olha para as singularidades da Educação Escolar Indígena no Brasil, observando seu histórico na luta pelo direito à uma educação diferenciada em escolas específicas, com currículos próprios, que respeitem as identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. A pesquisa atenta para as propostas curriculares, no sentido de compreender como as escolas indígenas estão reestruturando seus currículos frente a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018).

A BNCC foi constituída para ser o documento nacional que normatiza e define a construção das aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros precisam desenvolver no decurso das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Os povos indígenas conquistaram o direito de usufruir de suas línguas e culturas, sem deixar para trás suas histórias na aquisição de novos conhecimentos. Com a instituição da BNCC, é possível notar um impasse entre o currículo nacional proposto e o que foi pleiteado pelas comunidades indígenas; sobre o que é ideal para um ensino indígena decolonizado e diferenciado (Troquez; Nascimento, 2020).

No início da colonização no Brasil, a educação escolar foi vista como uma oportunidade de transpor o indígena de sua cultura para viver nos moldes sociais da população vista como civilizada. E, desde 2017, nos deparamos com a imposição de um currículo comum a toda a Educação Básica, simbolizando um retrocesso no que diz respeito às conquistas da educação diferenciada e implicando em mudanças que as escolas indígenas precisarão fazer para cumprir com uma base comum orientada pela ideia do desenvolvimento de aprendizagens essenciais e competências, relacionadas aos interesses da sociedade capitalista e a princípios mercadológicos (Saul; Garcia, 2016, p. 1189). Como as escolas indígenas encontram-se atreladas aos sistemas municipais e estaduais de ensino, ficam, de certa forma, sujeitas às imposições das políticas centralizadas o que inclui a BNCC.

### **Revisão sistemática**

Através de uma revisão de caráter sistemático, afim de investigar possíveis estudos relacionados com a EEI e a implementação da BNCC foi possível encontrar três artigos. A busca foi baseada em quatro etapas: questionamento norteador de busca; pesquisa em base de dados; critérios de inclusão e exclusão definidos e análise das similaridades com tema.

As buscas foram feitas em duas bases de dados e um motor de busca. São elas, respectivamente: Scielo Brasil, Portal de periódicos CAPES e Google Acadêmico. Toda busca foi feita entre os meses de maio e junho de 2022, utilizando este recorte temporal e analisado apenas artigos de 2017 até 2022, que foram os anos que da aprovação e implementação da BNCC.

Quanto aos critérios de inclusão, apenas selecionamos artigos com análises feitas especificamente na BNCC e que contemplassem as especificidades da EEI. Foram excluídos artigos duplicados, os que não contemplavam o recorte temporal e os que não abordavam a relação BNCC e EEI.

Em um dos artigos encontrados, de Guerola (2018), vemos uma denúncia das consequências que acarretaram a “perpétua dessimetria das relações de poder” entre os povos indígenas e o Estado brasileiro (Guerola, 2018, p. 2). Para o autor, essa relação imersa na desigualdade pode criar obstáculos para a efetivação de uma educação diferenciada nas escolas indígenas. O autor conclui que a abordagem de cunho “político-linguística” em sua relação com políticas de identidade, encontradas na BNCC, somadas às questões que afligem as populações indígenas na contemporaneidade, requerem estudos de cunho interdisciplinar que corroborem ou refutem construções de sentido “político e ideológico na perpetuação ou transformação de relações de poder dissimétricas” (Guerola, 2018, p. 21).

Seguindo com os artigos encontrados, Nazareno e Araújo (2018), ressaltam e levantam a questão, se a intensão do ensino pautado em “bases eurocêntricas” encontrados na BNCC, correspondem aos princípios do ensino diferenciado das comunidades indígenas. Os autores utilizaram como exemplo a contribuição dos estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) da Universidade Federal de Goiás, feita em forma de debate. O debate foi promovido para discutir sobre como as cosmologias e histórias indígenas estavam apresentadas nos documentos preliminares da BNCC, levando sempre a aplicabilidade da Base nas escolas brasileiras, como instrumento para o reconhecimento da pluralidade étnica, linguística e cultural brasileira. Assim, chegaram a ponderações como as dos estudantes de Guajajara da Aldeia de Juçaral - MA: “a maioria das escolas dos não índios não tem o



conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos” (Nazareno; Araújo, 2018, p. 55).

O último artigo encontrado, foi o de Troquez e Nascimento (2020) que analisam a escola indígena na contemporaneidade a partir de uma ideia de colonialidade. Segundo as autoras, o Estado brasileiro instaurou políticas de diferença a partir da Constituição Federal de 1988 e dos diversos documentos que se seguiram para dar forma à escola indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue. Contudo, as políticas curriculares como a BNCC vinculam a educação escolar indígena a um currículo nacional e causa tensões a serem enfrentadas pelas escolas indígenas.

Os resultados da revisão feita evidenciam uma lacuna sobre estudos que relacionam a EEI à BNCC, sobretudo, no que diz respeito às línguas e culturas indígenas. A BNCC é uma temática que vem ganhando corpo nas políticas e/ou agendas governamentais, porém, segundo os autores analisados, tanto no que diz respeito aos conteúdos/conhecimentos veiculados e às relações estabelecidas, a BNCC traz desafios novos, pois não corresponde às demandas da educação específica e diferenciada e à verdadeira realidade das comunidades ou povo indígenas.

### **Problematização e Metodologia**

Conforme discutem Troquez e Nascimento (2020, p. 03), as políticas indigenistas no país foram orientadas por uma lógica de colonialidade e estiveram submissas a uma estrutura “global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 228). [...] “sob esta estrutura, os modos próprios de viver, as diferentes histórias, cosmologias e/ou epistemologias, assim como os processos próprios de ensinar e aprender foram ignorados” (Troquez; Nascimento, 2020, p. 03). Neste contexto, toda a rica representação das culturas brasileiras, não só as indígenas, foram classificadas como componentes diversificados na BNCC, associando as “histórias, cosmologias e/ou epistemologias” de diversos povos brasileiros, aos conhecimentos regionais e locais dos educandos e não como conteúdo específico para nortear o currículo.

Esta pesquisa, tem por objetivo compreender como as novas orientações da BNCC podem impactar na reformulação curricular das Escolas Indígenas, bem como investigar as possibilidades para o ensino e fortalecimento das línguas e culturas indígenas neste mesmo contexto.

Para tal, realizamos pesquisa qualitativa, com análises documentais e entrevistas semiestruturadas. As análises empreendidas se deram nos currículos e nas propostas de práticas pedagógicas dos professores indígenas das escolas municipais indígenas de Dourados/MS, com a intenção de observar, analisar, confrontar/diferenciar as experiências dessa nova exigência curricular nacional. Averiguamos como fica a questão da reformulação curricular das escolas indígenas à luz da implementação da BNCC e em que implicaram suas determinações para que a Educação Escolar Indígena siga com seu direito a uma efetiva educação intercultural, específica para cada povo indígena, autodeterminada e bilíngue/multilíngue.

O trabalho realizado por esta pesquisa<sup>2</sup>, situou-se no contexto da rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS, pois no estado do Mato Grosso do Sul. A Reserva Indígena de Dourados, possui uma população em torno de 16.000 pessoas de três povos diferentes: Kaiowá, Guarani (Ñandeva) e Terena e juntamente com os não-indígenas e os habitantes do entorno da reserva desenvolvem uma “complexa rede de relações sociais, materiais e simbólicas, configurando um sistema multiétnico de relações” (Troquez; Nascimento 2020, p. 07). A seguir, apresentamos conceitos e aportes teóricos da pesquisa.

### **Decolonialidade e Interculturalidade: Caminhos para a educação diferenciada**

A decolonialidade é um termo que nasceu da necessidade de aprofundar a ideia de colonização e compreender que esse processo não ocorreu apenas no passado, mas que infelizmente permeia os nossos dias. Infelizmente, pois com o processo de colonização “os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias”, conforme Troquez e Nascimento (2020, p. 02).

O pensar decolonial visa soltar-se das amarras da colonização, que seria, conforme Walsh e Mignolo (2006), se desligar da atitude colonial, da modernidade e seu grande mal, a colonialidade. Conscientizar-se da colonização como parte da modernidade é o primeiro passo para mudança, e o “espanto” com os desdobramentos da colonização, como a pobreza e a opressão que sofreram os colonizados formam a atitude decolonial. Portanto, sem a atitude

---

<sup>2</sup> A pesquisa atende aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos e foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida ao Comitê de Ética em pesquisa.

decolonial, afirmam os autores, não há mudança no mundo por meio da decolonização, pois a primeira mudança é a do próprio sujeito e o anúncio do seu “espanto”.

Vemos ainda contribuições de Wallerstein (1992), acerca da colonialidade, que ele afirma ser parte do colonialismo e que vai adiante dele. Ainda enfatiza como a colonialidade estabelece hierarquias políticas e socioculturais, e que, mesmo após a independência dos países colonizados é possível identificar a presença da colonialidade, uma afirmação que justifica a decolonialidade.

Outra contribuição de forte impacto no conceito de colonialidade é de Fanon (1961), que afirma ser o mundo dividido em duas características, uma sendo a “saciedade e a outra a fome”. Para ele, faz parte da lógica do processo da colonização fazer com que o colonizado queira ser como o colonizador. Sob esta lógica, o colono trouxe a “destruição das formas sociais indígenas, demoliu sem restrições os sistemas de referências da economia, os modos de aparência, a roupa [...]” (Fanon, 1961, p. 36)

A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados, fazem com que, por uma justa inversão das coisas, o colonizado os escarneça quando se evocam na sua presença esses valores (Fanon, 1961, p. 39).

Através de processos de subalternização, que inclui a pobreza e a opressão, a modernidade produz os “subalternos” e controla pela colonialidade e por meio da narração eurocêntrica o saber e o ser dos colonizados. Esse controle vem do padrão de poder colonial e mantém uma lógica capitalista que funciona pela/através da dominação do ser, do saber, e da natureza, conforme Mignolo (2017).

Conforme Mignolo (2017, p. 02) “não há modernidade sem colonialidade”. A vida humana tornou-se descartável em prol da modernidade, a qual transformou o cenário mundial de 1500 a 2000. Para Mignolo (2017, p. 04) “A modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”.

Outro ponto de suma importância para essa pesquisa foi compreender o conceito de interculturalidade, pois essa apresenta possibilidades, como aponta Walsh, de um

[...] conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 09).

Idealizado como um tema de grande relevância, a interculturalidade pretende ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência, entre outros fatores fundamentais para o exercício da democracia na era da modernidade. Grupos étnicos têm requerido, através de movimentos sociais, que a interculturalidade continue ultrapassando os estudos científicos e pesquisas e se torne cada vez mais uma realidade para ser vivida, e não apenas propostas governamentais, ou políticas de Estado.

Na última década, a agência dos movimentos indígenas andinos (no Equador e na Bolívia) – mudando a noção e a prática do Estado-nação e construindo uma política diferente – vem alterando a hegemonia branca-mestiça e, ao mesmo tempo, vem posicionando os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos. Essa formulação vem sendo mais significativa no Equador do que em todas as outras nações latino-americanas, porque ali a interculturalidade – como princípio-chave do projeto político do movimento indígena – está diretamente orientada a sacudir o poder da colonialidade e do imperialismo (Walsh, 2019, p. 11).

Segundo a autora, essa estratégia que amplia os esforços para se construir um próprio modelo de educação é a resposta à prática de atitudes neocoloniais que intencionalmente tentam eliminar o conhecimento; pode ser vista também como uma arma de desenvolvimento e resolução dos problemas socioculturais e econômicos que permeiam nossa sociedade. Portanto, a interculturalidade não se configura como simples discurso, mas uma lógica que reconhece epistemologias e pensamentos que não se encontram isolado nos paradigmas das estruturas dominantes.

As “tendências hegemônicas e neoliberais”, apontadas na BNCC por Aguiar (2019) e Santos (2022), corroboram com a perspectiva intercultural crítica apontada por Walsh (2019), pois essas tendências “trabalham para diluir esse outro caráter e essa outra lógica com a qual se disfarça nada menos que o multiculturalismo neoliberal” (Walsh, 2019, p. 22). A interculturalidade se constrói a partir “do particular lugar político de enunciação do movimento indígena” e “de outros grupos subalternos”; pratica a diversidade e mantém a união na diversidade (Walsh, 2019, p. 20).

### **Pensamento pós abissal e Ecologia dos saberes**

Nesse contexto, podemos dialogar, também, com as riquíssimas contribuições de Boaventura Souza Santos (2010), a partir de suas considerações sobre o “Pensamento Abissal”



e a “Ecologia dos Saberes”, onde o autor critica a epistemologia dominante e o pensamento eurocêntrico e apresenta formas de como é possível pensar de forma a romper com os ideais do pensamento colonial. O processo é extenso e profundo e requer reflexões sobre a atualidade e as formas existentes de domínio.

O pensamento abissal discutido por Boaventura (2010), traz à tona um cenário constituído pela colonialidade que se divide em dois, “os visíveis e os invisíveis”. As linhas divisórias desses territórios, que o autor compara com o “Tratado de Tordesilhas” (Santos, 2010, p. 27), faz com que o lado visível considere o lado invisível como inexistente na produção de conhecimento, ou seja, não há espaço para mais de uma forma de conhecimento. “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (Santos, 2010, p. 25).

As condições e modos de vida que a colonialidade enraizou na sociedade tornaram as diferenças culturais e políticas tão profundas que a própria luta contra elas se torna quase impossível. O capitalismo mundial, que vai além de um sistema de produção de bens e consumo, se firma como “um regime cultural e civilizacional”, afirma Santos (2010, p.11), estendendo assim suas vertentes para além do capital, chegando a dominar da “família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam”.

É fato que o fim da dominação do colonialismo enquanto política, que tanto negou a independência política dos povos subalternos, não caracteriza o fim das desigualdades criadas por sua extensa passagem.

Santos (2010) usa o conceito “Epistemologias do Sul” para referir-se à diversidade epistemológica, sendo o Sul, metaforicamente a representação de um campo de desafios epistêmicos, em busca de retratação dos históricos efeitos e danos causados pelo capitalismo.

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (Santos, 2010, p. 13).

Santos afirma a ideia de que o paradigma cultural e epistemológico imposto pelo colonialismo e disseminado pelo mundo como paradigma moderno ocidental condenou a

diversidade cultural e epistemológica existente nas regiões da expansão colonial, e perdura em dimensões preocupantes. Diante desse pensamento abissal, o autor traz o “pensamento pós-abissal”, que só pode ser possível com o reconhecimento da sua existência abissal, semelhante ao conceito de “atitude decolonial” pensado por Walsh e Mignolo (2006), onde é preciso tomar conhecimento dos atos da colonialidade para enfim tomar a atitude decolonial, dando possibilidades de se pensar além do que está imposto, ou seja, indo contra o pensamento abissal. É uma das características fundamentais do pensamento abissal é tornar frágil a luta por visibilidade das demais culturas existentes, que na perspectiva de Santos (2010, p. 24), “é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”, onde somente um pensamento é aceito e imposto como verdade.

Conforme Santos (2010, p. 32), “A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal”. Diante disso é proposto uma “resistência epistemológica”, um novo pensamento, um “pensamento pós-abissal”.

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2010, p. 44).

Santos (2010, p. 45), aponta que a ecologia dos saberes, assim como o pensamento pós-abissal, para conter o avanço do poder colonial, possuem em sua base a diversidade epistemológica e reconhecem a “pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”.

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimento não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. A ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da inter-subjetividade como interconhecimento e vice-versa (Santos, 2010, p. 48).

Santos (2010, p. 52) segue afirmando, que nos últimos cinco séculos ocorre um

“epistemicídio maciço” com perdas irreparáveis de “experiências cognitivas”. A fim de reaver algumas dessas experiências “a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural”. Essas experiências acontecem em meio a uma riquíssima diversidade cultural “ocidentais e não-ocidentais, não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor”.

A ecologia de saberes nos faz capazes de ter “uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância geral”. A proposta é de uma “vigilância epistemológica” como meio de transformar o pensamento pós-abissal em uma atividade de “auto-reflexividade”.

## CONSIDERAÇÕES

Os resultados da pesquisa até o momento, identificam que a imposição da Base na reformulação curricular das escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados/MS (RID), provocou mudanças na prática educacional dessas escolas. A influência do documento na reformulação dos currículos, levantou questões contrárias ao que pretende a EEI.

Consideramos que um currículo decolonizado, considerado ideal para uma escola Intercultural, precisa ter seus conteúdos e práticas ligados ao movimento das atividades e relações estabelecidas dentro da sua comunidade e a construção de conhecimentos pautada nas relações culturais e sociopolíticas, visando a construção de uma identidade de acordo com princípios e conceitos já estabelecidos pela comunidade no início da constituição do currículo dessas escolas.

As escolas indígenas da RID, em sua totalidade, utilizam a construção do seu currículo baseadas nas decisões tomadas em conjunto com a comunidade, conforme PPP das escolas, porém a equipe escolar precisa conciliar conteúdos considerados pela BNCC como superiores aos demais, aos seus currículos, sob pena desse aluno não conseguir ser inserido na sociedade ocidental. A inserção é almejada para fins de luta pela subsistência: estudos, empregos, negócios.

Portanto, após analisar as teorias que sustentam esta pesquisa, identificamos a decolonização dos currículos como caminho para interculturalidade, e a interculturalidade crítica como proposta de ação educativa e prática política da/para a educação diferenciada. Tais conceitos em ação podem contribuir para a autonomia das escolas indígenas e fortalecimento de suas línguas e culturas. Conforme Walsh (2019, p.22), a interculturalidade deve ser construída dentro do “particular lugar político e enunciação do movimento indígena”. Sendo o currículo, conforme Silva (1996), formador de subjetividade social, partir dele para exercício da interculturalidade, pode ser um caminho exitoso.

As “bases eurocêntricas”, da BNCC, apontadas por Nazareno e Araújo (2018), não conseguem caminhar com tendências e conceitos que vão na contra mão de seus princípios e intensões capitalista de massa. É preciso conter o avanço desse tipo de tendência que carregam em suas raízes a colonialidade.

Há caminhos como a “Ecologia de saberes” que sustentam princípios essenciais na luta pela “justiça cognitiva global” e conforme Santos (2010), para que a mesma seja bem sucedida é preciso um novo pensamento, uma resistência epistemológica, uma resistência “pós-abissal”, entendendo que o pensamento abissal deve passar e que a colonialidade precisa ser vencida pelos movimentos decolonizadores, e estes, podem e devem, começar na escola, partir de currículos decolonizados e práticas bem elaboradas de interculturalidade, que inclusive, deve mover o fazer pedagógico de uma escola que se pretende diferenciada.

A pesquisa buscou intensificar os estudos do uso da BNCC no ensino diferenciado das escolas da RID, por meio de interlocuções a agentes responsáveis pelas escolas municipais indígenas. Pode verificar que as determinações hegemônicas contidas no documento são inviáveis e que devem ser repensadas pelos órgãos responsáveis, juntamente com as escolas envolvidas, para que o currículo esteja de acordo com os modos de cada povo/comunidade e escola, sendo assim reformulados, decolonizados, transformados em um currículo intercultural, “construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola [...]” (Brasil, 2012, p.12)

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “Nova Educação orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 40, p. 1-24, set. 2019.



Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 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 de maio de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação. **PNE 2014-2024: Linha de Base**. - Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DOU de 25/06/2012, Seção 1, p. 7.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Enilce Rocha e Lucy Magalhães, Juiz de Fora: UFJF, 1961.

GUEROLA, Carlos Maroto. CULTURA vs. ESTADO: relações de poder na educação escolar indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 57, n. 3, p. 1443-1466, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653436430722>. Acesso em 28 de maio de 2022.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis[ação]** (ISSN 2317-5516), v. 18, n. 1, p. 35-60, 4 jul. 2018.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>. Acesso em 15 maio 2022. Acesso 28 de agosto de 2022.

SAUL, A.; GARCIA, A. Apresentação do dossiê temático: Aqui já tem currículo: produções e experiências educativas pelo direito à diferença e a justiça social e cognitiva. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1184-1192, out./dez.2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-18, 15 jul. 2020. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.15>. Acesso 28 de julho de 2023.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Creación del sistema mundial moderno**. Un mundo jamás imaginado, p. 1-8, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. 2019, v. 05, n. 1, jan./jul., p. 6-39.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. **Ediciones del Signo**, 2006.

## POR UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA E DA INTERCULTURALIDADE

Estela Mara de Andrade (Bolsista CAPES/UCDB)  
estelamarased@gmail.com

**Resumo:** O artigo tem como proposta compreendermos questões que envolvem as identidades, as diferenças, o reconhecimento dos saberes da escola e a importância de promover uma educação intercultural, decolonial dialogada com as culturas e articulada às práticas educativas. A discussão deste artigo, perpassa pelas questões da hegemonia dos saberes e das ações discriminatórias das diferenças na escola, causadas pela centralidade do poder, do conhecimento, seguidas pelos modelos educacionais ocidentais adotados pelo resto do mundo no campo da educação. Decolonizar o currículo, assim, como as práticas educativas, significa também considerar a geografia dos sujeitos, seus lugares, suas especificidades. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica, tendo como referencial teórico autores como Duschatzky e Skliar (2000), Ballestrin (2013), Candau (2016), Bhabha (1998), Arroyo (2020), Fleuri (2012), Rezende (2013), Quijano (2009, 2010) entre outros. As análises mostram que práticas interculturais educativas precisam estar inseridas no campo das proposições da educação, isso implica em diversas ações dialógicas, não só para os sujeitos dos “entrelugares”, mas para todos que desejam a promoção de uma educação mais justa, democrática e humana.

**Palavras-chave:** Identidades, diferenças e educação intercultural.

### Introdução

Discutir sobre educação e diferença, como ela vem sendo proposta nas escolas historicamente, resulta em admitir que, além das questões pedagógicas já vivenciada nas práticas educativas, precisamos refletir sobre questões que nos levam a compreender que o conhecimento passa por teses que vão além do que é proposto nos currículos tradicionais e em algumas práticas homogêneas na sala de aula. A escola se tornou, lugar de reprodução de conteúdo, de ideais e elementos que foram incorporados, didatizados, seguindo referências modeladas nas propostas de educação ocidentais.

Reconhecer a cultura e as identidades na escola, como elementos indispensáveis, são ações necessárias para compreendermos o quanto a educação precisa alinhar-se à realidade dos diferentes grupos culturais e dialogar com eles. Sobre outros conhecimentos, Sacavino (2016), diz: “É importante reconhecer e validar outros conhecimentos que surgem e são produzidos nas

lutas sociais dos grupos e povos que sofreram especialmente a colonização e foram subalternizados” (Sacavino, 2016, p.193).

A interculturalidade nesse contexto, mostra que os sujeitos produzem e são produtores de cultura, indicam que outros conhecimentos frutos de diferentes culturas podem ser inseridos no currículo e nas práticas educativas. Assim, o diálogo entre as culturas e as práticas educativas interculturais significa desnaturalizar a ideia homogênea do conhecimento único e promover educação a partir de visões diferenciadas. Decolonizar o saber, e apostar nessa pedagogia como proposta para as práticas educativas e nos referenciais curriculares, é necessário, uma vez que para falar de educação emancipatória, democrática e para todos, é imprescindível que outras formas de saber sejam reconhecidas na escola. Nesse sentido, promover um currículo e uma pedagogia onde as diferenças, outros saberes, ocupem espaços e se tornem mais humanos, é importante.

### **1.1 - Diferenças e Saberes**

Entender como os saberes na escola são compreendidos, quais as práticas pedagógicas que consideram as diferenças, exigem novas leituras e práticas de outras pedagogias. Isso se dá, pela necessidade não só de reconhecimento das diferenças, mas de não as negar e sim, dialogar com elas. Nesse sentido, Marques (2012) afirma que as diferenças na escola, sempre existiram, em todos os espaços, porém, de alguma forma, foram toleradas e mantidas como um “fantasma” que aterroriza, causam estranhamentos e representa um complicador para a cultura homogênea escolar. Assim a autora afirma que:

A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade. Durante muito tempo, negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico. As diferenças eram percebidas como “desvio”, tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta (Marques, 2012, p.103).

As diferenças, nesse sentido, propõem o desacordo, causa imprevisibilidade e sair da normalidade da pedagogia eurocentrada, monocultural, sempre representou desconfiança e desconforto para a escola. As práticas educativas, em geral, combinam atividades escolares que partem do princípio dos moldes eurocêntricos e nessa lógica, os ordenamentos do sistema escolar (Arroyo, 2020). As ações pedagógicas, nesse caso, que não se enquadram na cultura da



igualdade na escola, se tornam não só um complicador, mas um atrapalho para as dinâmicas que regulam as reproduções pedagógicas.

A coerência da modernidade se traduz na lógica da normalidade, do igual e do universalmente aceito e reconhecido por todos na escola como único e importante aparelho pedagógico. Ballestrin (2013) afirma ser essa uma forma de legitimar a colonialidade, ou seja, “sem que haja colonizados, não há modernidade” Ballestrin, (2013, p.101) sobre isso, reafirma: “[...] não existe modernidade sem colonialidade”. Marcado pelas práticas colonizadoras, os referenciais curriculares, a escola, os professores e os alunos, não conseguem sair das suas posições passivas de aprendentes, de onde sempre estiveram, para pensar num caminho diferente, ver novas possibilidades de saber, de ser e de viver. Apostar numa pedagogia que envolva maior número de narrativas, culturas envolvidas, que viabilize a interculturalidade e admita que quanto mais diversas forem as fontes e formas de conhecimentos, maior será nossa compreensão sobre variados e faz mais sentido para todos. Nesse sentido, rejeitar, a história única, admitindo que nunca há uma só fala, um só saber e um só lugar, desmistifica a aposta principal do colonialismo do saber e mostra a verdadeira expressão e intenção da modernidade.

Sobre a modernidade, Duschatzky e Skliar (2000, p.166) afirmam que ela: “estabeleceu uma lógica binária a partir da qual denominou e inventou de distintos modos o componente negativo: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc.” As diferenças nesse sentido, marginalizam os diferentes e os colocam na recusa, na negação, processos construídos ao longo da história e desde a colonização, logo, manter a diferença no seu lugar, à margem da sociedade, é um feito que proíbe lugares para que estes possam se expressar. Assim, Marques (2012) afirma que:

Os nomeados como diferentes foram, assim, historicamente discriminados. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, segregados, em muitos dos casos, em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc. Cabia, também, à escola classificar e selecionar os sujeitos, isolando os que fugiam ao padrão construído socialmente (Marques, 2012, p.103).

Entre os espaços sociais citados pela autora que mantêm as diferenças na exclusão, está a escola, que segrega a partir das singularidades, porém tem a possibilidade de fazer o caminho inverso e reconhecer as diferenças potenciais para promover educação intercultural,

diálogo das culturas e valorização dos saberes diversos. A discussão sobre a importância de considerar a interculturalidade no campo da educação, representa a busca de uma educação democrática e emancipatória. Candau (2016, p. 07), nesse sentido, diz que: “A problemática das diferenças culturais vem adquirindo cada vez maior visibilidade social e suscitando acirradas polêmicas em diversos espaços, da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula”. A educação intercultural propõe diálogos horizontais, saberes compartilhados, e mudanças comportamentais de todos que compõem a comunidade escolar. Marques (2013) diz que: “O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma”. Nessa lógica, a mudança dessas referências pedagógicas significa, pensar numa pedagogia que considere todos os saberes e desloca a superioridade do seu único saber ocidental.

Compreender como a modernidade homogênea e tenta apagar as diferenças, nos leva a compreender também que elas podem marcar e/ou segregar, assim como, desconsiderar os sujeitos, suas identidades, os modos de ser e viver, sinais esses que evidenciam as subjetividades. Nesse sentido, a fluidez das identidades baliza a pluralidade delas e as relações com o outro, as transformações sociais, corroboram com a construção e reconstrução dessas identidades. Silva (2014, p. 25) diz que as identidades, “em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem”. Desse modo, o reconhecimento das identidades faz parte de uma discussão presente e urgente a ser feita na escola. Para tanto, é também preciso entender os conceitos da pós-colonialidade<sup>1</sup> como eles funcionam na realidade social, para compreender a exclusão e as desigualdades. Hall (2009, p.101), nos indica um possível caminho para aplicarmos os conceitos pós-coloniais no campo da educação. O autor afirma que podemos usá-lo para: “descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização...”

Logo é importante, não só o fomento de políticas educacionais que considerem as culturas, mas, mudança de postura, novos olhares e a desconstrução das padronizações pedagógicas. Candau (2014, p.31) diz que: “É necessário outro olhar, reconhecer a dignidade

---

<sup>1</sup> Pós- Colonial em Bhabha (1998) é “[...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento”.

de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e vantagem pedagógica”.

O conhecimento, compreendido pela teoria pós crítica, que contesta a natureza socialmente construída do conhecimento, questionando suas bases e buscando uma abordagem mais inclusiva e crítica na produção e avaliação do conhecimento, traduz a certeza de que a igualdade, não supera o esperado, então, tornar as fronteiras dessas relações cambiantes possíveis, estabelecendo diálogos interculturais na escola, e o reconhecimento dos diversos saberes, se faz necessário para que haja discussões, reflexões e compreensões sobre o papel da escola. Rezende (2013, p.202), sobre os saberes tradicionais diz que: “Para tratar dos saberes de um povo eu parto do princípio de que as pessoas são inteligentes, são capazes de enxergar o mundo, de enxergar as pessoas, perceber os desafios históricos, sabem dar respostas para os desafios de cada momento histórico”

O autor acima, afirma que os saberes são ativos, vivos e são de propriedade de todos os sujeitos, logo, reconhecer as diferenças significa não admitir sempre o mesmo, sair do que Skliar (2003) denomina de “mesmidade”. Dialogar com os diversos saberes no campo da escola, traduz a busca pela democratização dos espaços, do conhecimento e a promoção do diálogo intercultural. Ademais, segundo Bhabha (1998), ultrapassar as fronteiras do que é teoricamente e politicamente postulado pela modernidade, significa encontrar nos “entre lugares”, enredo para compor novas pedagogias, sob novos olhares, metodologias outras, que são pensadas a partir da articulação de diferentes culturas.

## **1.2 - Diferenças e Colonialidade dos Saberes**

A representação do que é conhecimento, como posto na escola, não só inviabiliza o reconhecimento das diferenças, como as coloca no campo da tolerância do outro, nega as identidades, oculta as diferenças culturais. Santiago, Akkari, Marques (2013, p. 40) sobre as identidades e a presença do outro diz que é: “negada e invisível no espaço escolar, é aquele que, submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado pela cultura escolar”. Romper com a legitimidade do saber unilateral, requer novas posturas de todos os envolvidos no processo da educação. Marques (2012, p.109) aponta para a questão da normalidade como desejo para manter a ordem e a regulação dos saberes da escola e que: “Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade

fosse composta apenas pelos ditos diferentes”. Portanto, a educação intercultural, pode viabilizar o diálogo entre os saberes e traduzir o desejo de pertencimento da escola, favorecer posicionamento social, político e cultural e dar voz e escuta sensível para que essa voz possa fazer parte das narrativas da escola. Práticas educativas interculturais, significa nesse contexto, romper com as demarcações impostas nos currículos que indicam desarticulações entre o conhecimento construído a partir dos significados próprios de cada cultura e a reprodução de referenciais curriculares moldados no sistema de educação ocidental. Santiago, Akkari, Marques (2015, p.39) explicam que: “as ênfases e omissões nos currículos adquirem diferentes significados no que se refere às identidades produzidas”. O autor ainda acrescenta que “a adoção de propostas curriculares que busquem articular educação e cultura em uma perspectiva antropológica se torna uma possibilidade no sentido de favorecer a construção de conhecimentos”. É importante problematizar as questões curriculares, analisar como foram propostas, em que contextos históricos estão sendo construídas e a quem essas proposições estão a servir, senão aos alunos, a comunidade. Um currículo que dialogue com a cultura, com as diferenças permite desmascarar, desconstruir o discurso da educação para todos quando seleciona, desconsidera os sujeitos e seus saberes.

Decolonizar <sup>2</sup>, o currículo nos moldes eurocêntricos, assim como as práticas educacionais é uma importante estratégia para promover o diálogo, dar voz e escuta sensível aos saberes diversos. Uma reflexão sobre os discursos de exclusão daqueles que foram colocados para o que Bhabha (1998) indica como “fora do lugar”, reitera a necessidade de entender como o processo de colonização, deixou marcas na sociedade que ainda hoje encontra terreno fértil em práticas sociais e educacionais que desconsideram as diferenças e os diversos saberes. Os sinais da colonialidade e das práticas excludentes dos currículos, estão asseguradas no discurso da modernidade e dos seus supostos “benefícios”. Ballestrin (2013, p.100) diz que: “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva”. Assim, fica evidente que a modernidade tem propósitos

---

<sup>2</sup> Segundo (Walsh 2009), decolonial ou decolonialidade utilizado neste artigo diz respeito à necessidade de decolonizar os conhecimentos latino-americanos produzidos sob a ótica dos saberes ocidentais.



ntrincados e por trás das ações sociais, políticas e educacionais, estão os fins postos pela modernidade e são “consagrados” nos currículos escolares.

A colonização do saber perpassa pelas relações de poder, que por questões históricas, sempre estiveram a serviço do ocidente, lugar que Ballestrin, citando (Mignolo,2013) denomina como a “Geopolítica do conhecimento”, termo usado para indicar a Europa como o centro do poder e do saber, tendo o eurocentrismo como lógica para a reprodução da colonialidade. Por esse ângulo, é importante compreender que o eurocentrismo valida, regula não somente as questões econômicas, mas as propostas curriculares nas escolas, as ações pedagógicas. Quijano (2009, p.75-76) afirma que o eurocentrismo: “Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder”. Romper com a ideia de ter a Europa como referência a ser seguida na economia, na organização social e na pedagogia, requer o que segundo Ballestrin (2013) citando Nelson Maldonado-Torres (2005) chama de “Giro decolonial”, que significa a descentralização do eurocentrismo, que é: “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p.37).

A colonialidade do conhecimento, traduz práticas historicamente repetidas em todos os campos da sociedade, principalmente a escola, com o objetivo de manter o ideal e a normalidade das organizações institucionais fora do ocidente. O objetivo de “centrar” e tornar a Europa um centro, colonizou o resto do mundo. Nesse contexto, a viabilidade de outras pedagogias e outros modos de conhecimento tornaram impossíveis e fortaleceu a ideia ocidental, que segundo Arroyo (2013, p.46) condicionou “O ordenamento curricular se rodeou da condição de um rito sagrado”, tornando quase nula a possibilidade de outros arranjos curriculares.

Tais crises apontaram a necessidade de discussões sobre a centralidade da produção do conhecimento, tais posicionamentos surgiram de início na América Latina, que questionou o sistema mundial, que sempre classificou como saberes do “centro” e da “periferia” os conhecimentos do Sul e do Norte. Quijano (2009, p. 77) diz que: “A revolta intelectual contra essa perspectiva, e, contra esse modo eurocentrista de produzir conhecimento nunca esteve exatamente ausente, particularmente na América Latina”. As desigualdades e as injustiças sociais, revelam em suas raízes, forte herança do colonialismo e do imperialismo, também nas

ações educativas, que ainda marcadas, pela teoria da dependência, desconsideram a necessidade de propostas educativas que partam da compreensão do mundo a partir do seu próprio lugar e das epistemes que lhes é própria.

### **1.3 - Pedagogia decolonial e suas Implicações**

Mesmo que não seja o objetivo desse texto, aprofundar sobre as temáticas do processo de colonização do saber, essa questão, contribui para compreensão do presente, especificamente sobre a história que a colonização do Brasil faz ressoar nas ações educativas. A colonialidade, ainda presente em todos os campos da sociedade, apontou as pretensões ocidentais em relação à educação. Sobre a colonialidade Ballestrin (2017, p. 518-519) diz que: “é a continuação do colonialismo por outros meios”, ela também “reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, a do saber e a do ser”.

É sobre a formalidade da modernidade que as práticas educacionais coloniais se firmaram no mundo, a educação ao longo da história teve como finalidade primeira, centrar-se nos princípios na conversão dos povos nativos da América. Esse modelo de educação, ao longo dos anos representou o padrão a ser reproduzido pela Europa e aplicada aos nativos. Assim, o método de educação a ser seguido, já colocava as regras e o tipo de conhecimento a serem privilegiados, devendo a oferta, manter na subalternidade os nativos, dando a eles a oportunidade “vigiada” ao conhecimento escolarizado. Candau e Russo (2010), abordam a questão das primeiras etapas do processo de escolarização no Brasil, que desde a época da colonização teve a intenção de inviabilizar o reconhecimento das diferenças, dos diversos saberes, impondo um modelo de educação a ser seguido. Sobre isso, os autores dizem que, no período da colonização “Eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a “assimilação” (Candau, Russo, 2010, p.155).

Nesse sentido, entender as condições que determinaram a organização social, política e educacional do Brasil, é compreender como categorizou-se os países como centrais e periféricos, dentro da estrutura do sistema, assim como, compreender a globalização como um fenômeno cruel e avassalador que marcou a exclusão dos marginalizados, dos diferentes e determinou o que a minoria tinha de saber e ter.

A partir dessa dinâmica de construção da sociedade, no campo da educação, o debate intercultural é uma possibilidade de repensar o papel da escola, sua função social e posicionar-se de forma crítica, para assegurar, promover e desenvolver ações educativas voltadas ao reconhecimento das culturas da escola. O pressuposto para se realizar uma educação intercultural, perpassa pelas práticas educacionais que conciliam o direito dos sujeitos e aceita sua individualidade. Nessa perspectiva e sobre a interculturalidade crítica, Fleuri (2012) afirma:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleuri, 2012, p.10).

A centralidade do poder e do saber, baseadas em seleções, sempre esteve a serviço de interesses maiores, sempre privilegiou os privilegiados e na pedagogia, nunca se ocupou em considerar outras formas de conhecimentos. As práticas educativas interculturais, nesse contexto, implicam em compreender a importância do diálogo entre os diversos grupos e as diferenças. Uma proposta de decolonização do currículo não significa apagar o conhecimento europeu ou substituí-lo, mas possibilitar que outros conhecimentos estejam no currículo escolar. Descolonizar os currículos é uma tarefa fundamental para criar ambientes democráticos nas escolas, uma vez que a educação, o currículo escolar precisa compreender a importância das contribuições das culturas hegemônicas para elaborar políticas de educação, para não reforçar o chamado “racismo epistêmico”. Nesse sentido, apostar numa educação intercultural resultaria em romper com a ideia da marginalização dos saberes tradicionais e promoveria a interculturalidade. Sacavino (2016, p. 197), aposta na interculturalidade crítica, que segundo: “só poderá ser realizada e vivida quando as culturas se encontrem fortalecidas e os grupos tiverem realizado e vivenciado processos de construção de autoestima, autoconfiança [...]”. As práticas educativas interculturais, significam, nesse sentido, reconhecer que o conhecimento é produto da relação entre os sujeitos e implicam, necessariamente, em transformações sociais. Nesse sentido, o conhecimento é compreendido, a partir, da busca de respostas para questões, problemas, sejam eles sociais, políticos ou educacionais.

### **Considerações finais**

Colocar em debate a necessidade de proposição de políticas e práticas educativas interculturais, diz respeito não só em acolher as diferenças, mas discutir sobre a necessidade de

políticas educacionais que reconheçam outras pedagogias, outros conhecimentos. Não reconhecer a necessidade de deslocamentos epistemológicos, metodológicos nas práticas educativas, fatalmente leva a escola a promover currículos colonizadores, que firmam cada vez mais suas ideias e práticas colonizadoras nas salas de aula, e que segundo Memmi (2016, p.133) servem para colocar os alunos “para fora da história” e da realidade em que vivem.

Ultrapassar os limites do que historicamente está imposto como regular, normalmente nas ações da escola, e promover pedagogias interculturais, sem dúvida é desafiador, uma vez que, para colocar em prática uma proposta educativa intercultural é necessário ultrapassar barreiras históricas de preconceito e aversão. Práticas educativas diferentes, requerem posturas dessemelhantes, outras políticas educacionais e para que isso seja possível, é necessário superar a complexidade de compreender que a escola não pode ser monocultural. A ideia da escola intercultural, que considera diversas culturas e diversos saberes, rompe com as fronteiras, com os muros da normalidade e do que ela oferta ao longo da história.

Por fim, a promoção de uma educação intercultural, afirma o diálogo com os diversos saberes e considera suas contribuições nos campos políticos e epistemológicos. Dessa forma, refletir sobre a necessidade ações educativas na perspectiva de práticas educacionais interculturais, que diferem das práticas educacionais homogeneizadora etnocêntricas, é uma proposta de educação que consolida a ideia da escola como um espaço de convivência entre as diferenças.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**/Miguel G, Arroyo. – 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial**. *Dados*, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- \_\_\_\_\_, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.
- \_\_\_\_\_, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Editora Vozes Ltda, 2014.



CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **Reflexões para uma diversidade epistêmica para além do capitalismo global**. Bogotá, Colômbia: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver**. Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, 2012.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Cotidiano escolar e diferenças**. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, 2012.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (p. 34-51)

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado: precedido do retrato do colonizador**. Latiovento, 2016.

MENESES, Maria Paula. **Mundos locais, mundos globais: a diferença da história**. In: CABECINHAS, Rosa; CUNHA, Luís (eds.). **COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL: Perspectivas, dilemas e desafios**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/ CECS – Universidade do Minho, EDIÇÕES HÚMUS

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**, tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1.ed.rev. -Belo Horizonte. Editora UFMG, 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de ciências Sociais- CLACSO, 2005 (50- 62)

REZENDE, Justino Sarmiento. **Ciências e Saberes Tradicionais**. Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, ano 13, n. 25, jul./dez. 2013. Campo Grande: UCDB, 2001.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores**. In: CANDAU, Vera Maria(org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença e se o Outro não Estivesse aí?**. DP & A, 2003.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. (p. 64-75)

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## RELATO DOS JOGOS TRADICIONAIS DESENVOLVIDOS NA COMUNIDADE INDÍGENA ÁGUA BRANCA- LAZER, ENTRETENIMENTO, APRENDIZAGEM, CULTURA E ARTE

Léo Samuel Gonçalves (UFMS)  
leosamuel435@gmail.com

Fátima Cristina D. Ferreira Cunha (UFMS)  
fatima.cunha@ufms.br

**Resumo:** Neste artigo faço um relato sobre os jogos tradicionais desenvolvidos na comunidade indígena Água Branca: lazer, entretenimento, aprendizagem, cultura e arte. Com o objetivo de reforçar através do esporte, a cultura Terena com os jogos tradicionais, para que a mesma não se perca com o passar dos anos, a Aldeia Água Branca foi uma das pioneiras ao estar incentivando e realizando jogos indígenas. Para relatar a experiência da Aldeia, realizamos na comunidade várias entrevistas, pois assim, com os relatos ficamos mais informados a respeito da organização desportiva e também dos seus fundadores. As várias modalidades de jogos realizados foram os jogos tradicionais, tais como a lança, o arco e flecha, o cabo da paz, o atletismo e para encerrar uma noite cultural. Percebemos a importância do resgate dessas tradições, que pode produzir e despertar o espírito guerreiro nos moradores da aldeia. Concluímos que toda fonte de informação pesquisada é muito relevante. Esperamos que essa pesquisa desperte o interesse em outras pessoas a escrever sobre o tema, embora referências bibliográficas sejam muito escassas.

**Palavras chave:** Jogos tradicionais, Terena, povo Terena.

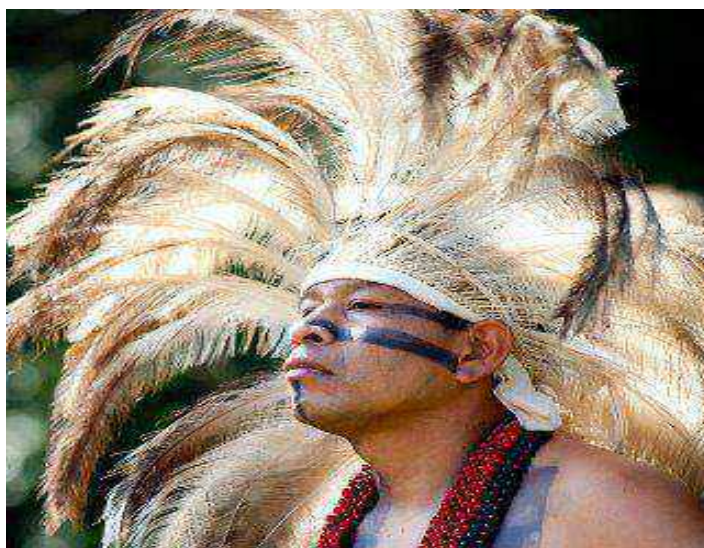
### Introdução

No dia 31 de agosto de 2023, através de questionários no Google Forms e pesquisa in loco, com um dos fundadores do evento Jogos Internos da Aldeia Água Branca (JOIAB), Gilson Tiago, obtivemos a resposta de como surgiu a ideia de fundar um grande evento desportivo para a comunidade, espelhando-se no evento da cidade de Aquidauana nos Jogos dos Povos Indígenas (JOPOIN).

Gilson Tiago juntamente com a liderança local pensou na possibilidade de juntar a comunidade da Aldeia Água Branca e realizar entre eles “jogos tradicionais” a serem disputadas por vilas da aldeia, todos acharam que era uma ideia brilhante, a sugestão foi revisada com as lideranças e comunidade, em uma breve reunião, resultou na aprovação da I edição dos Jogos

Internos da Aldeia Água Branca no ano de 2012, desde então o Senhor. Gilson Tiago é tido como o fundador dos jogos. O JOIAB (Jogos Internos da Aldeia Água Branca) foi então criado no ano de 2012, com o Cacique Isaías Francisco e sua liderança Tribal e Professor Gilson Tiago. Foi criado sendo espelhado do JOPOIN (Jogos dos Povos Indígenas) mais de forma interna, apenas morador da Aldeia Água Branca pôde participar.

Gilson Tiago, Aldeia Água Branca, 31 de agosto de 2023.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

De acordo com o Sr. Gilson, assim surgiu o JOIAB - Jogos Internos Aldeia Água Branca Terra Indígena Taunay/Ipegue, Aquidauana MS, com saber de tradição nativas e inclusão dos jogos modernos como futebol, voleibol e atletismo.

Vale ressaltar que os jogos tiveram início como Jogos dos Povos Indígenas, o critério para a participação nesses jogos é a força cultural das etnias, considerando tradições, como a língua, a dança, os rituais, os cantos, as pinturas corporais, o artesanato e os esportes tradicionais. A primeira edição ocorreu em Goiânia, em outubro de 1996, com a presença de 25 etnias e mais de 400 atletas, e contou com a presença de Pelé, que incluiu o evento no calendário da Secretaria Nacional do Esporte. Os II Jogos foram realizados na cidade de Guairá, no Paraná, em outubro de 1999, e teve a participação de 31 etnias e mais de 600 atletas.

Já o JOIAB tem perspectiva de revelar novos talentos Indígenas e serve também para um campo de coleta de dados. No âmbito universitário, iniciou-se em 2012, com quatro



pessoas responsáveis, Gilson Tiago, Isaias (cacique) e liderança tribal, foi montado esta equipe com o intuito de elaboração e criação de jogos interno da aldeia.

Essa ideia de se ter os jogos na aldeia, surgiu a partir da necessidade de lazer da juventude, crianças, adultos, anciãos indígenas, que residem na comunidade, e também com o objetivo de revelar novos talentos na aldeia para que os mesmos possam estar representando a comunidade fora da comunidade.

Realizado todos os anos, sempre no mês de outubro. Com as modalidades das tradições nativas: arco e flecha, lança, cabo da paz. Jogos coletivos: Futsal e Voleibol. Corrida na modalidade individual: 100m, 4x4, 400m, 800m e 1500m.

Na abertura, o ritual se repete, apresentações das vilas, canto do Hino Nacional Brasileiro, Hino do Mato Grosso do Sul e Hino da cidade de Aquidauana. Para encerrar, a noite cultural, com o desfile do garoto e da garota JOIAB, por fim, a noite se encerra com show tradicional.

Na atualidade, ano de 2023, o presidente do esporte da comunidade Água Branca, é o Sr. Vagner Samuel Gonçalves, que nos falou sobre o quadro de regulamentos. O que permanece hoje em dia e o que mudou, como está sendo tratado esse jogo interno na comunidade e um pouco de seus conhecimentos, desde o início do evento esportivo dentro da aldeia.

Sr. Vagner destacou o ano de início e quem foram os primeiros participantes ou fundadores dos jogos, falou também da importância de ter iniciado as modalidades. Relatou que hoje em dia o Jogo Interno da Aldeia Água Branca (JOIAB) é formado por uma equipe esportiva e liderança da comunidade.

No ano de 2018 foi criada a Organização Desportiva da Aldeia Água Branca, composto pelos seguintes membros: Presidente de Esporte: Valdinei Marques Miranda. Vice Presidente: Vagner Samuel Gonçalves. Membro da organização: Professor Neemias Tiago, Antenor da Silva Augusto, Cacique Julison Farias



Vagner Samuel Gonçalves, Aldeia Água Branca, 06/09/2023, arquivo pessoal.

O JOIAB não foi realizado no ano de 2020 devido a pandemia, no ano de 2022 também não foi realizado devido a eleição presidencial e governamental. Retornando no ano de 2023 com a organização reestruturada tendo como: Presidente de Esporte: Vagner Samuel Gonçalves. Vice-presidente: Altair Albuquerque, Membros da organização: Professor Nemias Tiago, Cacique Julison Farias, Antenor da Silva Augusto, Antenivaldo Augusto, Janilson Paulo Francisco, Mikael Tancredo, Mateus Luiz e Abimael Julio Sebastião.

Do ano de 2012 a 2017 apenas as modalidades arco e flecha, lança, futsal, cabo da paz, atletismo e vôlei faziam parte do quadro de modalidades. A partir do ano de 2018 foi acrescentado as seguintes modalidades: Salto a distância e futebol Society, já com a nova organização desportiva que foi montada no mesmo ano.

Os jogos que permanecem até hoje junto à nova regulamentação da organização são: Arco e flecha, Lança, Cabo da Paz, Atletismo, Futsal, Futebol Society, Voleibol e Salto a Distância.

Hoje o JOPOIN envolve todas as aldeias do município de Aquidauana, MS, que são antecipadamente convidadas a participarem. No início não teve um número específico de pessoas, mas foi desenvolvida pela liderança e acabou envolvendo toda a comunidade.

Com intuito de incentivar jovens e adultos a praticar do esporte, como um meio de interação entre as vilas participantes, resgatando e mantendo vivo a cultura do povo Terena e principalmente da Aldeia Água Branca. Abaixo o convite dos jogos para o ano de 2023.



O evento sempre é realizado no mês de outubro, uma data em que a comunidade se encontra toda presente, devido a semana de vários feriados próximos, dia da divisão do estado, dia de Nossa Senhora Aparecida e, normalmente se une um ou mais dias a esses feriados, assim as crianças, adultos e anciões podem participar representando sua vila.

A abertura sempre ocorre de forma tradicional, obedecendo aos ritos de composição de autoridades, cantos de hinos, etc. com início dos jogos em seguida. Depois do início dos jogos, eles se estendem ao longo dos três dias de puro esporte, e o encerramento ocorre com entregas de medalhas aos atletas destaque, e troféu a vila campeã, logo após noite cultural com apresentações de trajes típicos e comidas típicas, e por fim um show tradicional com membros da comunidade.

Um dos entrevistados foi também o atleta Silas Sebastião Mendes, residente na comunidade da aldeia água branca, ele conta sobre a importância que os jogos vêm trazendo dentro da comunidade principalmente aos jovens, Silas Mendes pertence a vila central, um dos responsáveis por reunir sua vila, incentivando, treinando sua equipe e esperando resultado dentro dos jogos.

Segundo o Sr, Silas, os jogos internos da Aldeia Água Branca, foi um dos meios de manter nossa tradição e cultura, fundado pelo cacique anterior como forma de manter nossa juventude, crianças e moradores da comunidade em conjunto e união, trazendo a valorização dos nossos costumes como arco e flecha, lança e outros.

Vale ressaltar que esportes do nosso dia a dia como futebol, vôlei, corrida, cabo da paz, também foram inseridos, além de revelar novos talentos, também trás a saúde, companheirismo, união e afasta a bebida e a droga da nossa juventude. O Sr. Silas revela ainda que começou a participação no ano de 2021 na modalidade arco e flecha e cita que pertence a vila central.



Grupo de futebol, arquivo pessoal, 2023

Iremos a seguir dar alguns dados técnicos das modalidades existentes nos jogos indígenas

### Arco e Flecha



Os povos indígenas usavam muito esse instrumento como arma de guerra. Atualmente, é usado para a caça, pesca e rituais, e tornou-se também uma prática esportiva, sendo disputada entre aldeias e até com não indígenas. Na maioria das tribos indígenas brasileiras, o arco é feito do caule de uma palmeira chamada tucum, de cor escura, muito encontrada próxima aos rios. O povo Gavião, do Pará, o confecciona com a madeira de cor vermelha, chamada aruerinha. Os povos do Xingu utilizam o pau-ferro, o aratazeiro, o pau d'arco e o ipê amarelo. Os índios do alto Amazonas usam muito a pupunha, e as tribos da língua tupi são as únicas que, às vezes, utilizam a madeira das palmeiras. O padrão do tamanho do arco obedece à necessidade de seu uso, de acordo com a cultura de cada povo. (<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>)



## Cabo de Guerra



Modalidade praticada para medir a força física, o cabo de guerra é muito aceito entre as etnias participantes de todas as edições dos Jogos, como atrativo emocionante, que arranca manifestação da torcida indígena e do público em geral. Permite a demonstração do conjunto de força física e técnica que cada equipe possui. É uma das provas mais esperadas pelos atletas, pois muitas equipes treinam intensamente em suas aldeias, puxando grandes troncos de árvores. Isso porque, para os indígenas, a força física é de suma importância, dando o caráter de destaque e reconhecimento entre todos. Na preparação de seus guerreiros, os índios sempre procuraram meios de desenvolver e medir a coragem e os limites de sua capacidade na força física. Na nossa região utilizamos o termo Cabo da Paz.

(<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>)

## Atletismo



A realização dessa modalidade passou por várias experiências de adaptação para a definição de seu formato. Chegou-se a conclusão da prova de 100 m rasos (masculino e feminino), como ideal para o modelo dos Jogos dos Povos Indígenas. Como experiência, no I Jogos foi também disputada a prova de 4x100 m e o Salto em Distância. Já no II Jogos, em Guairá-PR, em 1999, também como experiência foi realizada a corrida de resistência de média distância em revezamento. Cada equipe indígena participou com dez atletas, revezando-se a cada 1.000 m. Além da competição de 100 m, a prova de resistência de 5.000 m, disputada por atletas masculinos, já está inserida nos Jogos.

(<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>)

## Arremesso de Lança



foto: Daniel Farias

O Arremesso de Lança é uma prova individual realizada apenas pelos homens. Nos Jogos, a contagem dos pontos é feita de acordo com a distância alcançada, ou seja, vence aquele que atingir maior distância. As lanças são cedidas pela Comissão Técnica de Esporte, e fabricadas de maneira tradicional, usando madeira rústica. A adaptação desse armamento, desde o I Jogos, objetiva a distância, e não o alvo.

**Histórico:** Várias etnias indígenas conhecem esse armamento, possuindo técnicas diferentes de confecção das lanças. O fabrico de cada lança depende da finalidade a que se destina. Comprimento, ponteiros de ossos, pedras ou mesmo madeiras mais duras, como a arueira ou pau de ferro são avaliados. Na tradição indígena, é usada para caça, pesca (arpão) ou para defesa em um ataque de animal feroz.  
(<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>)

## Considerações finais

Acreditamos que esse resgate de jogos tradicionais é de suma importância a nossa cultura, a preservação de nossas memórias, seja ela cultural, afetiva, ou através dos jogos tradicionais, nos faz mais fortes, mais saudáveis e felizes.

Esperamos que ao apresentar esse relato, outras pessoas se interessem pelo tema e também resolvam relatar as suas experiências as suas vivências.

Referências:

<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>

## SABERES QUE CRUZAM FRONTEIRAS: A PEDAGOGIA GUARANI NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ<sup>1</sup>

Marinês Soratto (Egressa/UCDB)  
Marines.soratto@gmail.com

Adir Casaro Nascimento (UCDB)  
adir@ucdb.br

**Resumo:** Este estudo teve como intenção compreender como os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá se evidenciam no espaço escolar, nas ambivalências e contradições entre o modo de ser tradicional e o modo de ser ocidental. Para isso, foram analisados os enunciados produzidos pelos professores indígenas da Aldeia Taquaperi, por meio das entrevistas realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, os quais foram articulados com outros enunciados produzidos nos encontros de professores por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola. Assim, sendo a escola uma instituição que vem de fora da comunidade indígena, com outros valores e princípios epistêmicos e metodológicos, abrindo uma fronteira com os saberes tradicionais em que se cruzam, negociam, ressignificam e tensionam nas suas visões de mundo, observou-se que os saberes indígenas se evidenciam no contexto escolar por meio da língua (oralidade), de forma à tornar-se presente os valores e os conhecimentos do modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, ou seja, trata-se de existir dentro de um universo linguístico, no qual a língua se mostra como um dos elementos que conecta o mundo físico e espiritual e explica o modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá.

**Palavras-chave:** Saberes indígenas; Educação escolar indígena; Interculturalidade

Este estudo teve como intenção compreender como os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá se evidenciam no espaço escolar, nas ambivalências e contradições entre o modo de ser tradicional e o modo de ser ocidental, tendo em vista que a escola é um espaço de fronteira onde os saberes indígenas, aprendidos dentro da pedagogia Guarani, encontram-se e desencontram na relação com outros saberes estabelecidos a partir de uma educação universal, a qual pretende ser plural, mas que ainda mantém suas estratégias nas relações de poder, saber e ser.

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte das discussões e ações que se fizeram presentes na Pesquisa “Nas fronteiras das negociações: outros fazeres e outros saberes Guarani e Kaiowá” e no Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq no período de 2018-2021, tendo continuidade nas discussões realizadas para pesquisa “Diálogo de saberes: um encontro entre distintos sistemas de conhecimentos com o Povo Guarani e Kaiowá - produção de novas tecnologias sociais” com apoio do FUNDECT/CNPq.

Para isso, foram analisados os enunciados produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá da Aldeia Taquaperi, por meio das entrevistas realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, os quais foram articulados com outros enunciados produzidos nos encontros de professores por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, no ano de 2021. As discussões e os estudos se voltaram para a realidade das escolas indígenas, nas suas formas de organização, de enfrentamento e resistência frente às relações de poder, saber e ser que cruzam fronteiras epistemológicas e cosmológicas, de forma a organizar cada grupo humano dentro dos seus próprios processos de aprendizagem, ao envolver metodologias, técnicas e significados que conferem aos povos a razão de ser.

## 1. Cruzando as fronteiras dos saberes

Os saberes envolvem diferentes formas de conhecer, de experienciar, de viver, de sentir, de ser e de estar que atravessam fronteiras, sejam elas geográficas, epistemológicas ou culturais. Eles vão sendo construídos ao longo da vida, por meio de conhecimentos que, de algum modo, foram herdados, adquiridos ou impostos nas relações em grupo e em comunidade; eles nos permitem ser quem somos dentro de um contexto histórico e social no qual estamos enredados.

Ao seguir por esse ponto de vista, precisamos compreender que os saberes são construídos dentro de espaços e tempos diferentes, como pontua Anchinte (2012, p. 24): “[...] Aprendimos a concebir el tempo en linalidade cuando hay grupos culturales y/o sociedades que viven, se piensan y actúan en otras vivencias del tempo”.

Nas comunidades indígenas, como expõe Melià (2013), a educação indígena acontece em todo o ciclo de vida. Desse modo, EK<sup>23</sup> explica que:

[...] os saberes estão no pilar de cada conhecimento, só os indígenas que sabe, por exemplo [...] Então os saberes indígenas, por exemplo, é que... muitas vezes ele contraria a... o sabedoria do científico né, do cientista. Então os saberes né, indígena, por exemplo, tem o seu jeito de saber né, e... esses saberes indígenas ele tem... ele tem um processo... assim, de aprender no contexto Guarani e Kaiowá né [...] (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

<sup>2</sup> Os nomes dos professores que colaboraram para a realização desta pesquisa serão preservados; para tanto, a fim de identificá-los no decorrer das análises, utilizamos a inicial seguida da inicial da etnia Guarani (G) e Kaiowá (K).

<sup>3</sup> Professor EK é efetivo na Rede Municipal de ensino de Coronel Sapucaia. Foi aluno da 2ª turma do Curso Normal de Nível Médio – Ará Verá – no período de 2002 a 2006. É formado em Matemática pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Iniciou sua carreira como professor leigo na Escola Municipal Nande Reko Arandú, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental; hoje, atua nos anos finais do ensino fundamental.



De acordo com os estudos de Lescano (2016, p. 36), os pilares são os valores que estão no centro da cultura Guarani e Kaiowá, conhecidos como *teko rokyta*, e que fundamentam a educação Kaiowá:

O conhecimento sobre as passagens das fases da vida ou o processo de desenvolvimento humano, para os Kaiowá, é um entendimento primordial, *okakua 'a jave* – processos do crescimento.

Esse entendimento é um dos elementos que compõe a educação dos Kaiowá e faz com que o povo se diferencie dos outros, e está muito direcionado ao conhecimento mitológico do Kaiowá. Os saberes mitológicos do Kaiowá são diversos e, quando contados na oralidade, no decorrer da sua explicação, a mitologia sai enriquecida.

Para a professora LK: Os saberes indígenas **abrangem todo o nosso ser Guarani/Kaiowa**” (WhatsApp, 2021, grifos nossos), ou seja, os saberes indígenas estão conectados entre o mundo físico e espiritual, em que, no mundo Guarani e Kaiowá, o ser é parte do todo.

À vista disso, o processo de ensino e aprendizagem Guarani e Kaiowá está no seio familiar. É a família que confere a base para o “Ser” Guarani e Kaiowá a viver em comunidade, como explica EK:

[...] para nós, esses saberes são muitas vezes... os saberes são familiares né. Essa palavra familiar, que isso significa? Isso significa é... começa... inicia pela casa, principalmente com quem eu aprendo... Eu aprendo muito com a minha mãe né, assim né, no contexto próprio, na cosmologia Guarani e Kaiowá... [...] Cada um tem o seu jeito de ensinar né. Primeiro ensinamento, **saber assim, você tem que saber como viver homem indígena e também mulher indígena**. [...] **essa aprendizagem não está assim... como... não é como aprendizagem na escola né...** ele aprende um pedaço, outro dia você vai aprender outro pedaço e assim sucessivamente [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Na mesma perspectiva, o professor WK<sup>4</sup> afirma que os saberes indígenas são transmitidos pela família, porém ressalva sobre os saberes indígenas na escola, de como os professores fazem para levar isso à prática pedagógica:

Se aprende no cotidiano, com as famílias. Pelo menos em Taquaperi a maioria dos professores se engaja para repassar o mínimo dos conhecimentos próprios, mesmo que exista um padrão de ensino que geralmente é coordenada pela secretaria da educação (WhatsApp, 2021).

---

<sup>4</sup> Professor WK é um docente contratado pelo município de Coronel Sapucaia. É formado em História pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em História na Universidade da Grande Dourados (UFGD). Atua no ensino de história no ensino fundamental nas escolas da Aldeia Taquaperi.

Ao ser a escola uma instituição que ainda está ancorada em uma abordagem universal e eurocêntrica, herdeira do século XIX, na qual os saberes foram fragmentados, sistematizados e organizados em áreas de conhecimentos, o fazer pedagógico nas escolas indígenas tende a seguir essa padronização, já que esses fazeres precisam ser organizados e classificados por áreas de conhecimentos, distanciando-se dos saberes e fazeres Guarani e Kaiowá; o sistema de aprendizagem se efetiva na oralidade, pois é por meio da língua que os signos e significados são repassados e transitam entre diferentes lugares. Como relata o professor EK:

[...] a palavra o mestre tradicional fala *Ara né, Arandú, Ara kuapã*, essa palavra, então **saberes indígenas também segundo som está na linguagem né?** Se as pessoas não soubé linguagem própria e tradição do Kaiowá, então ele não tem como entender todas as... contextos do Saber indígena, então **a primeira coisa para aprender os saberes indígenas é precisa expressa bem no Guarani tradicional né.** É que sempre o mestre tradicional fala né, que **a linguagem é o principal...** o primeiro ponto é a linguagem... então os saberes estão na linguagem, na palavra *Ara*. *Ara* significa um contexto assim que você dentro é... dentro dos conhecimentos indígenas você vai aprendendo cada parte, que são um processo de aprender né (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Sob esse ponto de vista, o professor nos mostra que a língua é responsável pela transmissão dos saberes, pois são nos signos que os saberes vão sendo expressos e veiculados. As palavras na língua explicam o modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá. No que se refere à língua, Melià (1999, p. 13) observa:

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas.

Ao tentar compreender a amplitude da língua Guarani e Kaiowá, verificamos que ela abarca todo o ser Guarani e Kaiowá e que a sua complexidade está no significado que carrega e como é transmitida dentro de um espaço cosmológico, o qual precisa ser vivido e sentido cotidianamente. Como expõe EK:

[...] o saber tá linguagem, na linguagem Kaiowá, por exemplo, as crianças tem que acordar bem cedo pra ouvir o tempo né, o fenômeno da natureza, os canto do pássaro, o vento né, o movimento do vento, isso pra aprendê no contexto Guarani [...] **esses saberes indígenas ele tem um processo de aprender no contexto Guarani e Kaiowá** [...] (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Quando se afirma que o saber está na linguagem, observamos que a natureza está conectada ao modo de vida, desdobrando-se na rotina da comunidade, e as palavras na língua

nomeiam tudo o que está à sua volta, como a natureza, os pássaros, os fenômenos naturais. Todos esses aspectos vão sendo “aprendidos” para serem “lidos” na vivência cotidiana. Dentro de suas metodologias próprias, WK explana que:

**Os saberes são repassados pela oralidade, pelos Avó e Avô e os pais.** No período mais recuado, os saberes religiosos eram repassados pelos ñanderú (mestres tradicionais), portanto existia um lugar próprio (oga pisy). Já hoje em dia, em uma parte, as escolas estão repassando também através dos professores ou se traz os mestres tradicionais nas escolas para isso (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Nesse caso, verifica-se, na fala do professor, que, nos dias atuais, há uma ressignificação nos lugares dos saberes Guarani e Kaiowá, em que a escola se torna um lugar onde os saberes indígenas circulam entre o tradicional e ocidental, mesmo que fragmentados ou descontextualizados de seus lugares específicos de ensinamento. Segundo Hall (2003, p. 61), esses espaços são chamados de “localismos”, ou seja, aprendem a viver com o “outro” nos “entre-lugares”, porém o autor salienta que “[...]. O ‘local’ não possui um caráter estável ou trans-histórico. Ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo como temporalidades distintas e conjunturais”.

Um lugar onde se transmite a educação tradicional é ao redor do fogo que, segundo Pereira (2016, p. 38), “[...] o fogo doméstico kaiowá desempenha um papel estruturante na vida social. Em certo sentido é a partir de seu fogo que o Kaiowá vê e pensa sua parentela - *te'yi* -, sua comunidade - *tekoha* -, seu próprio sistema social e as outras formações sociais com as quais entra em contato”.

De acordo com o professor EK, ao se referir ao fogo como um elemento que integra a educação tradicional, mostra-se a divergência entre saberes, cujo saber não indígena se sobrepõe e desqualifica o saber indígena:

A relação do fogo né... questão do fogo é o principal nosso né. [...]. É muito importante para nós esse fogo né. O fogo também tem os seus... é a lenha principalmente, não é qualquer madeira que pode... que serve para ser ...fazer fogo né, então isso também ... nós por exemplo, homem tem que saber a madeira que serve para lenha, então ele tem tudo nome assim para colocar. Então teve um tempo né, assim não sei se eu vou lembrar né, no ano de 2008 ou 2007 por aí, que questionou a pessoa de saúde né... porque teve uma doença muito grande nas aldeias, não sei qual doença né, por isso que a saúde... a equipe de saúde questionou isso né, que os indígenas se adoeceu muito por causa do... da fumaça né, por causa desse calor né. Mas é... aí..., mas não é questão dessa parte né, com fogo é muito importante porque ele reúne muitas pessoas né. **Ao redor do fogo que nós fomos educadas né, fomos aconselhado para viver né, então o fogo ele chama as pessoas né.** Então os parentescos, família, reúne a redor do fogo, muito importante isso para nós né. [...] **ao redor do fogo que a gente compreende as coisas para viver.** Então... hoje em dia por exemplo mãe... não é que todos né... mas já tem as pessoas que não faz mais fogo, não reúne mais família, as crianças levanta

já tarde... então não tem mais esse... esse... acomodô né, de estar bem com a família né, por isso que destruiu, muito na família, a educação familiar dentro da sociedade indígena né, porque por causa de fogo mesmo, entrou fogão de gás né, agora entrou fogão de elétrico é outra coisa né, então mudou mudaram muito né, a questão de reunir a família né, então isso também faz falta né para nós, **entender como usar esse... esse fogo né** (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Sobre os lugares dos saberes indígenas, o fogo que, ao mesmo tempo em que aquece, alimenta, reúne pessoas, produz e transforma sujeitos em Guarani e Kaiowá (WIKI, 2010; PEREIRA, 2016), é interpretado de outro modo pelo “outro” não indígena.

Ao refletir sobre essa situação, buscamos apoio nas indagações de Melià (2013, p. 239), ao questionar: “[...] ? Qué educación he tenido como indígena antes de ir a la escuela? [...] ? en qué lengua he sido educado? Y ahí hay que distinguir hay una lengua antes dela escuela y otra lengua ena la escuela [...]”.

No contexto escolar, essa colisão ocorre entre a língua materna e a língua portuguesa, cada uma constituída em universos diferentes, como podemos observar na fala do professor EK:

[...] o diálogo entre português com saberes indígenas... ó ... eu vejo assim que... eu vou falar ... que não dá certo né. Porque primeira coisa, português você já sabe o que é português né, essas palavras são estranha para nós né [...] **o português ele traz muito outro pensamento para comunidade e principalmente para as crianças né.** E... a ideia é essa mesmo né, esse sistema que está entrando no meio do nosso comunidades, nas escola né, ele leva né, esse pensamentos... que esse pensamento indígena não deveria ser mais valorizado, a questão é essa né, como é que esse de português né, ele trata a comunidade escolar né? Como é que ele diálogo, como é que ele tem diálogo esse conhecimento né? **Então o português sempre... ele vai trazendo outra realidade para nós né, e com outro pensamento. Posso falar assim que é... o indígena pensa que quando você tem esse conhecimento, que não é indígena ele... ele se afasta né, devagarzinho assim, afastar do saberes indígenas e aí esse afastamento né, traz muito é... vamos supor... uma coisa assim, um problema né, na aprendizagem dos alunos e também na comunidade escolar né, porque... porque por si só a palavra já fala né, português. Então, **eu vejo assim que essa parte de indígena, ele não vai se entender muito com português,** então eu acho que cada vez mais a escola se direciona com esse português e os saberes indígenas cada vez mais se afasta das pessoas né [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).**

Nas escolas indígenas – os primeiros anos de escolarização –, o ensino é ministrado na língua indígena; depois, no segundo ou terceiro ano, quando a criança já está adaptada ao processo escolar, inicia-se o ensino na língua portuguesa. Esse seria o momento em que “outro pensamento” – pensamento ocidental – se sobrepõe aos saberes indígenas e, de forma estratégica, o conhecimento hegemônico afasta o conhecimento tradicional.



Contudo, a questão é: como acontece a tradução dos conteúdos, já que o ensino acontece por meio de conteúdos curriculares normatizados pelos sistemas de ensino? Sobre essa questão, WK explica: “Geralmente são traduzidos para se trabalhar apenas para as perspectiva linguística e gramaticais, mas, levando em consideração as informações, existem muitas lacunas”.

São nas lacunas, nos “entre-lugares”, como profere Bhabha (2014), que as matrizes coloniais do ser, saber e do poder atuam em diferentes maneiras, utilizando-se de meios estratégicos, como as igrejas e a lógica de mercado capitalista, que trazem modelos de individualidade para os membros da comunidade; com isso, afastam os indígenas do seu modo de ser, pois o currículo das escolas indígenas ainda pertence a uma educação eurocêntrica. Mais precisamente, encontra-se engessado nos moldes de uma educação moderna/colonial, apesar dos direitos conquistados por uma escola diferenciada, bi/multilíngue, específica, intercultural e comunitária.

Desse modo, entendemos que as atividades curriculares, organizadas enquanto práticas pedagógicas, fazem parte de um processo contínuo e histórico; são rasuradas pela modernidade, cujo desafio ainda consiste em adotar estratégias para uma pedagogia diferenciada, que atenda aos anseios e às necessidades da comunidade de acordo com suas práticas educativas.

Um exemplo em que a modernidade tem mostrado o seu outro lado, a colonialidade, como postula Mignolo (2007), corresponde ao período de pandemia: em um momento instável e de fragilidade, os mecanismos pedagógicos continuaram atuando de forma a sistematizar a educação dentro dos padrões hegemônicos. Como relata o professor EK:

[...] com esse tempo de pandemia eu achei muito estranho né, aqui no nosso município é... nós sempre registravam no sistema em Guarani né, porque no Regimento consta que... pré e primeiro ano, os alunos ensino na língua materna, então com esse tempo de pandemia e veio muito forte nessa questão de BNCC né, então trocou todo mundo esse entendimentos indígenas e parece que esse BNCC entrou e descartou esse... esse movimentos indígenas que está dentro da escola e aí vem outra questão né, o sistema. E aí os professores... se não tem maturidade né, na questão de saberes indígena, acaba... também caiu na linha desse sistema, mas os professores que por exemplo que tem maturidade assim na questão de saberes indígenas continuando né, se preocupando e lutando para que possam a escola gerenciar com esses saberes... a partir desses saberes, mas eu vejo assim que é muita coisa, né, para nós colocar na ações nas escolas (*WhatsApp*, 2021).

Vivemos em um momento político delicado; a questão é tentar garantir o mínimo dos direitos já conquistados, para que não sejam perdidos nas questões homogêneas. Em uma das

reuniões de Formação da Ação Saberes Indígenas na Escola (26/03/2021), a professora TG<sup>5</sup> expôs: “Nem chegamos a viver um momento de diversidade e já estamos vivendo um retrocesso”.

Nesse processo de organização, ou digamos, de reorganização curricular, os efeitos do poder entram em ação silenciando os saberes indígenas, ao legitimar, cada vez mais, os saberes não indígenas na prática escolar. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 23): “[...]. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência”.

Consequentemente, ao trazer os saberes indígenas ou a língua como disciplinas, consolidadas padronizadas a partir do sistema ocidental, esvazia-se todo um aparato de conhecimentos e fazeres culturais próprios de cada grupo.

Além dos fatores externos exercidos pelo modelo capitalista, as religiões presentes nas aldeias influenciam no modo de ser Guarani e Kaiowá, com regras e práticas que se afastam da Pedagogia Guarani. Essas ainda são interferências coloniais que atravessam o modo de ser e saber Guarani e Kaiowá e que, segundo Walsh (2009), é preciso questionar os tipos de imposições modernas que se fazem presentes por meio de programas dentro das comunidades, em que não há um diálogo intercultural, uma troca mútua e recíproca entre diferentes, mas, sim, um diálogo na tentativa de sobrepor os conhecimentos tradicionais à medida que ainda continuam sendo subjugados pelo pensamento não indígena.

Outro ponto a ser destacado sobre a pandemia equivale aos relatos feitos nos encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola; os professores falaram que a escola não deu conta de resolver, não trouxe explicação sobre o fato que estava acontecendo e que, de um modo geral, recorreram à comunidade para buscar explicações. Segundo OG<sup>6</sup>:

[...]. Nesse momento, algumas em prática foram deixadas em pausa, mas que não impediu que buscasse outras formas para sobreviver como indígena, como professor. **A escola foi o lugar que mais teve impacto.** A chegada do vírus nas Aldeias foi algo que nos fez a se readequar com nossos meios de convivência. **Algumas práticas tradicionais [...]. Nesse período nos mostrou como os conhecimentos tradicionais são importantes. A circulação de informação entre o encontro dos científicos e tradicional ficou desequilibrado nesse período intempestivo.** O que nos levou ao todo buscar uma explicação para tudo que estava havendo (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021, grifos nossos).

<sup>5</sup> Professora da Aldeia Jaguapirú – Reserva Indígena de Dourados/MS.

<sup>6</sup> Professor da Aldeia Rancho Jacaré, localizada no município de Laguna Carapã.

Nesse período, as comunidades indígenas ficaram isoladas e isso contribuiu para o fortalecimento dos saberes indígenas que estavam silenciados. Enquanto a ciência não dava respostas, a comunidade se voltou para buscar conhecimento dentro da sua visão de mundo, como relatou EG<sup>7</sup>:

[...]. Na ausência da escola, o conhecimento tradicional foi muito forte, recorreram aos conhecimentos tradicionais. O conhecimento tradicional estava ali, a comunidade não se preocupou muito com isso, mas quando se deparou com a pandemia ela recorreu aos conhecimentos tradicionais (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021).

Podemos entender que, no momento de crise, os conhecimentos tradicionais emergiram para refletir, e a comunidade buscou nos mais velhos o que eles sabiam e o que usam para explicar a situação. Conforme LK (*WhatsApp*, 2021) os saberes indígenas “[...] nesse tempo de pandemia que vivemos ele se tornou a nossa riqueza na parte dos remédios tradicionais”; segundo EG: “[...]. As plantas medicinais voltaram com força. [...] o indígena tem tudo em volta da casa, as plantas medicinais [...] o espaço das crianças, o *tekoha*, as crianças se sentem seguras no espaço deles” (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021, grifo nosso). Para Bhabha (2014, p. 25, grifos do autor):

[...]. É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: ‘Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa’.

Percebemos que os saberes indígenas transitam para ‘lá’ e para ‘cá’, atravessando as fronteiras tradicionais, ao experienciar os saberes e fazeres ocidentais, ressignificando-se de acordo com as necessidades que o mundo moderno colonial impõe. São mediados pela pressão capitalista e mercadológica que adentra nas comunidades indígenas, porém, nos momentos de tensão e de conflitos, é o tradicional que se sustenta.

Embora haja um esforço para inserir os saberes indígenas enquanto conteúdos curriculares nas escolas, observa-se que essa não é uma tarefa fácil, a qual exige uma compreensão sobre como cada saber se desenvolve no meio a que pertence, porque “[...] não se

---

<sup>7</sup> Professor da Aldeia Rancho Jacaré, localizada no município de Laguna Carapã.

trata de traduzir de uma língua com tradição escrita para outra de igual tradição” (FREIRE, 2009, p. 329).

Podemos observar isso em relação à língua portuguesa na escola, quando EK profere que o que fazem é adotar o português com o intuito de transportar os conhecimentos indígenas para a língua portuguesa:

[...] eu vou usa essa palavra adotar né, adotar essa palavra linguagem no nosso contexto, como essa adoção ele vai trazendo esse conhecimento para nós. Adotar um português para nós né, tem muitas coisas que para você entender como é que se adotar uma português para um contexto indígenas né, então eu vejo assim que a linguagem português né, e se adotar realmente vai ter esse diálogo, dialogo com outro ciência. Mas é, os indígenas se esforçam, **se esforçou muito né, para colocar esse conhecimento dentro desse contexto português**, nesse contexto né, os indígenas para entender o que que realmente, trazer esse conhecimento no contexto indígena de adoção né, adotar essa palavra, não sei se estou usando essa palavra correta né, porque eu falo isso porque uma palavra adoção é quando você adota alguma criança você não sabe é como é que aquele que comportá, como é que ele vai crescer, como é que ele vai é... como é que ele vai se comportar com a família, com eles se adotou né, então muita dúvida né, e muitas vezes também você adota as crianças você se preocupa também né, como é que como é que você vai cuidar deles e assim também é os saberes não indígena, **eu acho né, porque eu saber se tem medo de colocar no contexto não indígena né, porque o medo é que muitas vezes traz esse é... não para ficar mais né, diante da sociedade** [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Em uma negociação no contexto escolar, verifica-se um deslocamento de saber produzido em língua para outra língua que se desenvolve a partir de um conhecimento hegemônico; logo, surge um saber de fronteira, um saber produzido na fissura de duas cosmovisões.

A tradução é um processo de ressignificação do significado, ou seja, é a criação de novos significados para símbolos culturais que são vivenciados nos “entre-lugares” da cultura, ou melhor dizendo, das culturas que se relacionam mutuamente, conforme postula Bhabha (2014, p. 305): “O processo de reinscrição e negociação – a inserção ou intervenção de algo que assume um significado novo – acontece no intervalo temporal situado no entremeio do signo, destituído de subjetividade, no domínio do intersubjetivo”.

Uma reflexão importante a se considerar é que os procedimentos metodológicos Guarani e Kaiowá, constituídos dentro de sua visão de mundo, dão conta de passar por gerações por meio da oralidade, resistindo às tensões exercidas pelas pressões externas que subalternizaram e inferiorizam os saberes indígenas, as quais impõem outras lógicas de viver e de estar no mundo.



Enquanto a sociedade ocidental faz uso da escrita para deixar às futuras gerações a sua história e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, as sociedades indígenas fazem uso da língua (oralidade) para deixar aos descendentes a sua história e os seus conhecimentos que também vão sendo produzidos e ressignificados no espaço e no tempo em que se encontram, dispondo de sistemas próprios.

Conforme vamos analisando nossos registros e percebendo que os saberes são transmitidos pela oralidade, novas indagações são despertadas: como são/foram transmitidos os saberes indígenas por meio da escrita? Como mensurar o aprendizado pelas normas institucionais avaliativas impostas pelas diretrizes curriculares? Quais são os saberes indígenas que compõem o currículo escrito da escola? Ou seja, quais saberes foram elaborados junto à comunidade? E quanto aos materiais didáticos sobre os saberes indígenas, produzidos com os professores indígenas, na língua materna: que saberes são esses?

O que ocorre, nesse caso, é que a pedagogia Guarani e Kaiowá acontece em tempos e espaços diferentes da educação escolarizada, a qual é regulamentada por normas e legislações próprias – e que, ainda, seguem engessadas em uma visão eurocêntrica. De um modo ou de outro, tentam apreender ou enquadrar os saberes indígenas dentro dos padrões estabelecidos pela lógica moderna ocidental, bem como o ensino da língua materna enquanto disciplina.

Embora também tenhamos de reconhecer que as escolas indígenas, mesmo caminhando por outra lógica de pensamento, ainda garantem visibilidade aos conhecimentos tradicionais indígenas, diante das ambivalências vivenciadas, a escola desempenha um papel de conscientização e revitalização da cultura em uma comunidade que já experienciou todas as formas de negação e exclusão da sociedade,

Os saberes indígenas enquanto conteúdos na prática pedagógica precisam ser fragmentados de acordo com áreas de aprendizagens, porém fazem parte de outra ordem cosmológica, em que a sua essência, o seu fazer, não se ensina na escola, como explica WK: “[...]. **Os conteúdos, tal como ele é, não está é, nas perspectivas dos saberes indígenas.** Depende das áreas, os conteúdos servem apenas como base, pois nas explicações que as vezes são relacionados nos saberes e nas lógicas indígenas” (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

O que precisamos compreender é que os sujeitos que estão na escola têm outros conhecimentos vividos em demais espaços educativos, ocultados dentro de intenções curriculares que organizam a prática educativa no contexto escolar. Nesse caso, Moreira e Candau (2007, p. 32, grifos dos autores) sugerem que: “[...] se procure, no currículo, *reescrever*

*o conhecimento escolar* usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos na sua produção”.

Por intermédio dessa situação, observamos que os professores, tanto os mais velhos quanto os mais novos, têm explicações sobre os saberes Guarani e Kaiowá, conseguem relacionar uma lista de conteúdo enquanto currículo. Porém, quando começamos a questionar como é o seu fazer, há um recuo nas informações, pois uma coisa é relacionar esses saberes e outra coisa está no processo de como ensinar o fazer de uma pedagogia indígena que, diante da visão indígena, ainda não tem “autoridade” para tal, já que isso pertence aos mais velhos, aos anciãos com domínio dos saberes Guarani e Kaiowá. Afinal, que saberes Guarani e Kaiowá podem ser ensinados na escola?

Verifica-se que a questão de elaborar uma lista de conteúdos curriculares não é o problema. Todavia, a complexidade está na prática, na qual os signos e significados não podem ser relacionados, não podem ser descritos e sistematizados pela lógica cartesiana. O ensino dos fazeres indígenas se centra no saber que pertence aos mais velhos (sábios); estes acumularam, ao longo da vida, experiências epistemológicas e cosmológicas que guiam o ser Guarani e Kaiowá, processos que foram aprendidos no decorrer da vida, em diversos momentos, situações e contextos que orientam a educação tradicional. Como mostra EK:

[...] vem a questão de processo de cada um, cada ano que vive você vai aprende uma coisa né, por exemplo, cada passo você aprendendo é... essa aprendizagem não está assim... é... como é aprendizagem na escola né... ele aprende um pedaço, outro dia você vai aprender outro pedaço e assim sucessivamente... esse aprendizagem é de acordo com a faixa etária também, então principalmente recebi muito né, também esse orientações para viver como Guarani e Kaiowá né, uma dos objetivos dos Guarani Kaiowá é chegar nu... chegar assim... na língua Guarani e fala que é Tudiá, é uma forma de expressão para ver o bisneto, é outro até você envelhecer né, então é o objetivo do Guarani Kaiowá então para você chegar... para eu chegar ficar assim na idade de velhice eu tenho que cumprir com a regra né, a exigência da regra dentro da comunidade, familiar, no parentesco... então esse saber você inicia sabendo dentro do contexto familiar né, isso que eu tô falando quando pessoa é novo ainda [...]  
(WhatsApp, 2021).

Enquanto uma instituição ocidental que está presente dentro das comunidades indígenas, nota-se que ainda segue as normas e os regulamentos de uma sociedade hegemônica. Porém, dentro dos princípios de uma educação diferenciada e específica para as comunidades indígenas, como legitimar os saberes indígenas na prática pedagógica?

Cada vez que adentramos no assunto, percebemos que os saberes indígenas circulam e transitam por diferentes lugares na escola – currículo, livros, documentos. Movem-se entre

saberes, mas não se deixam captar pela lógica ocidental, o que, para Achinte (2012, p. 28): “[...] la producción de conocimiento de grupos silenciados y marginalizados (afro, indígenas, campesinos empobrecidos, lesbianas y gays entres otros) puede llegarse a considerar como una epistemología fronteriza que, desde la subalternidade epistémica, reorganiza la hegemonia epistémica”. Sobre o ensino de história e o material didático disponível para os alunos na escola, o professor WK (*WhatsApp*, 2021) enfatiza o seguinte:

[...] o livro não traz os saberes dos povos indígenas com certa profundidade. As vezes se traz apenas as histórias, muito superficial e de outros povos ainda.  
[...]. Pensando no espaço que os livros dedicam para expressar a história indígena, não é suficiente para explicar muito menos contextualizar o mínimo que pode, sobre historicidade de alguns povos.

Todavia, o professor elucida que a história dos povos indígenas é explicada pelos mais velhos: “[...]. As memórias de antes das demarcações ainda continuam vivas, mesmo que as gerações sejam outra já, as histórias sempre são lembradas. Tem alguns que participaram dos trabalhos nos ervais” (*WhatsApp*, 2021). Essa é uma história que não faz parte dos currículos escolares; essas memórias estão ocultas em nossa história, assim, desconhecemos. A escola é uma instituição que vem de fora da comunidade indígena, com outros valores e princípios epistêmicos e metodológicos, abrindo uma fronteira com os saberes tradicionais em que se cruzam, negociam, ressignificam e tensionam nas suas visões de mundo.

Assim, observa-se que os saberes indígenas se evidenciam no contexto escolar por meio da língua (oralidade), de forma a carregar os valores e os conhecimentos do modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, ou seja, trata-se de existir dentro de um universo linguístico, no qual a língua se mostra como um dos elementos que conecta o mundo físico e espiritual e explica o modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá. Segundo Melià em entrevista a Ramos (2012), por serem sociedades ágrafas e orais, não se pode plagiar, não se pode roubar. Os povos indígenas transitam entre saberes, aprendem sem deixar de serem apreendidos. Está, aqui, o desafio para as sociedades ocidentais.

### Referências bibliográficas

- ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? **Kula**, Buenos Aires, n. 6, p. 22-34, abr. 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 11, n. 2, p. 321-338, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

LESCANO, Claudemiro P. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 11-17, 1999.

MELIÀ, Bartomeu. La educación indígena y sus desafíos actuales. **Século XXI**, v. 3, n. 1, p. 237-248, 2013.

MIGNOLO, Walter D. **La colonialidad: la cara oculta de la modernidad**. Barcelona: Museo de Arte Moderno de Barcelona, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados: Editora da UFGD, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Revista Educação Intercultural hoje en América Latina**, La Paz, 2009c

WIJK, Flávio Braune. “Somos Índios Crentes”: dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. **Tellus**, ano 10, n. 19, p. 11-51, 2010.



## GT 2 - EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE

### A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATRAVESSAMENTOS DOS SABERES INDÍGENAS NA LEGISLAÇÃO DO CURRÍCULO

Rafael Presotto Vicente Cruz (UNIGRAN CAPITAL)  
rafaelpresoto@gmail.com

**Resumo:** O texto trata sobre a educação intercultural nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, discutindo os atravessamentos dos saberes indígenas na legislação do currículo, o qual é parte da reflexão do autor nos escritos da sua tese do Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Tem como objetivo discutir as perspectivas da educação intercultural na formação de professores/as de Educação Física, ao promover uma reflexão sobre possíveis afetamentos sobre os cursos e currículos, a partir de um estudo bibliográfico sobre a temática. O texto é parte da estrutura da fundamentação teórica da tese, dialogando com as tensões presentes nas concepções da pós-modernidade. O estudo destaca desafios da educação intercultural no processo de formação de professores/as de Educação Física no Brasil, ao discutir a diversidade e a diferença na legislação do currículo, a partir de suas limitações e tensões. Aponta a necessidade de discussão da educação intercultural na formação dos futuros professores/as que atuam no espaço da escola e os conflitos que se fazem presentes na sociedade atual, fundamentado pelos conceitos de cultura, diferença e a formação docente, sob o viés da decolonialidade, provocando uma reflexão sobre as possibilidades da educação intercultural na formação de professores/as no contexto da educação superior.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural; Formação de Professores; Legislação; Currículo.

#### 1. Introdução

A formação de professores tem se configurado uma preocupação constante no cenário educacional brasileiro ao se tratar da oferta de uma educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, vê-se este campo tensionado por questões voltadas para a valorização da diversidade cultural e pelo reconhecimento das identidades culturais, pela luta dos movimentos sociais contra qualquer tipo de discriminação, preconceito e exclusão, bem como pela denúncia constante de um modelo de educação fundamentado na matriz político-social e epistemológica da modernidade. Não há mais como negar a diversidade cultural que compõe o espaço educacional brasileiro, bem como a necessidade de discussão da diferença. Os olhares se voltam

para o encontro das culturas que se entrecruzam, exaltam-se e se silenciam nas práticas pedagógicas e vivências curriculares trabalhadas e efetivadas nas instituições de ensino, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Ainda que os estudos que articulem formação de professores/as e diferença se apresentem restritos no Brasil, têm sido objeto de discussão e pesquisa de autores que lutam por uma educação verdadeiramente democrática.

Na tese defendida em 2016 pela Professora Vera Lícia de Souza Baruki na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a qual teve como objetivo abordar as representações culturais que os docentes de Educação Física (re)produzem sobre o corpo diferente, a autora destacou que a presença da diferença nas aulas de Educação Física provocam fissuras na normalidade, reflexões aos docentes, mudança no planejamento e nas aulas, gerando movimentos pedagógicos a partir do reconhecimento de sua presença por parte dos professores/as (Baruki, 2016).

Para Baruki (2016), a percepção da diferença é construída no processo de formação de professores/as de educação física, a partir dos discursos que o atravessam e produzem diferentes significados, vivenciados na formação inicial e continuada e na prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico dos/as professores/as, em sua forma e conteúdo. Tal percepção pode provocar representações identitárias sobre sua prática docente, a partir de movimentos políticos e culturais que guardam, em determinados períodos, linguagens que direcionaram conhecimentos e currículos.

Assim, pressupõe-se que a formação de professores se constitui em um espaço privilegiado para a criação e efetivação de proposições que possibilitem novos caminhos para o trato da diversidade cultural e o debate da diferença no contexto escolar, especialmente porque se o/a professor/a não considera os saberes das diferentes culturas como questão a ser discutida, como poderá desenvolvê-lo no contexto educacional?

## **2. Pressupostos teóricos e legais sobre a diversidade, a diferença e os saberes indígenas na formação de professores/as.**

Na literatura brasileira, o termo diversidade cultural tem sido usado e relacionado ao contexto do multiculturalismo, o qual está vinculado ao reconhecimento da

existência de culturas diferentes, sendo compreendido também como um campo teórico, prático e político (Candau, 2008).

Já o termo interculturalidade tem, principalmente nos últimos anos, estado presente em um conjunto de práticas documentais, políticas, ideológicas, conceituais e epistemológicas que alimentam discursos em torno da diferença. A interculturalidade pode promover uma abertura que permite a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e trocar experiências com sujeitos de matrizes culturais distintas na construção de um mundo melhor (Scaramuzza; Nascimento, 2018).

Moreira (2002) apresenta a diferença, a partir da compreensão de que a sociedade contemporânea é multicultural, e a cultura é centro das questões sociais, e diante da diversidade cultural, a diferença torna-se intrínseca a esse contexto, especialmente vinculada a necessidade da interculturalidade na sociedade.

[...] não há como analisar essas diferenças [culturais] sem levar em conta que determinadas 'minorias', identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem 'o outro', 'o diferente', 'o inferior' (Moreira, 2002, p. 18, grifos do autor).

Diante disso, destaca-se a presença da educação intercultural em espaços educativos para que as propostas e práticas curriculares, como um espaço oportuno para a identificação das diferenças, o incentivo ao diálogo e a aprendizagem entre elas, e um lugar de questionamentos, a fim de desestabilizar as relações de poder existentes nas situações em que as diferenças coexistem.

Ferreira e Silva (2013) destacam as possibilidades para a descolonização dos currículos e a construção da educação das relações étnico-raciais pautada na educação intercultural, na perspectiva crítica, a qual entendo ser necessária a proposição do currículo da formação de professores. Nesta perspectiva, a diferença e a cultura são destacadas como noções que se expressam a partir dos “[...] currículos monoculturais [que] sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica que permanece hegemônica nas práticas curriculares” (Ferreira; Silva, 2013, p. 27).

E, neste contexto, a diferença é debatida como cristalizada na escola, a partir dos currículos prescritos, inclusive nos cursos de formação de professores:

Essa constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor. [...] a diferença que se faz presente no currículo na maioria das vezes é ainda uma forma disfarçada de discriminação e de preconceito e sua não problematização perpetua desigualdades raciais, visando homogeneizar e naturalizar as diferenças, sob o pretexto da não discriminação (Ferreira; Silva, 2013, p. 28).

A partir destes elementos, cabe destacar as prerrogativas legais estabelecidas pelo Ministério da Educação para a Educação Superior, referente as questões culturais, a diversidade e as diferenças relacionadas aos saberes indígenas em seus cursos, entre as quais a Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura de graduação plena:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade (Brasil, 2002, p.1).

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí **incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas** (Brasil, 2002, p. 2 e 3, grifo do autor).

Ao analisar o trecho supracitado, especialmente o trecho acima destacado, no inciso II do art. 6º, percebe-se que equivocadamente a legislação da época alinhava as diferenças indígenas às diferenças dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que a literatura atual trata como pessoa com deficiência.

Já a Resolução nº 2 CNE/CP, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica



formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Constata-se que fica estabelecido no § 2º do Art. 1º da referida Resolução que os cursos de formação de professores das instituições de ensino superior devem manifestar organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como estar articulado com à educação básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015).

A resolução acima mencionada ainda estabelece em seu Art. 3º, que trata da formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação básica que:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:  
II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

**VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.**

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

**I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 2015, grifo do autor).**

O texto acima apresenta no processo de formação dos profissionais da educação a valorização da diversidade e aponta que o seu projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, inspirado nos diferentes saberes e nas questões relativas à diversidade étnico-racial, como princípios de equidade, inclusive com ensino intercultural, visando à valorização das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de suas diferenças culturais.

A resolução ainda estabelece para a formação dos referidos profissionais:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

**VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;**

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. **Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:**

**I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;**

**II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes** (Brasil, 2015, grifos do autor).

Tal resolução estabelece que a formação deve conduzir o(a) egresso(a) à consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, ao promover o diálogo entre a comunidade e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local, atuando como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Neste sentido, cabe ainda destacar outro preceito legal, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Como desdobramento dessa legislação pressupõe-se que os cursos de Licenciatura são responsáveis pela aplicação da referida legislação, por serem espaços efetivos de formação de professores/as. Nesse sentido, parece pertinente nos perguntarmos sobre alguns aspectos referentes a seus conteúdos curriculares.

Cabe considerar que a Lei nº 11.645/2008 resulta de uma demanda social dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às diversidades étnicas que permeiam as formas de saber, ser e viver das etnias indígenas, muitas vezes ignoradas pelos cursos de formação de professores/as das instituições de Educação Superior no país.

Nesse sentido, Silva (2017) destaca o percurso histórico e os contextos políticos nos quais está inserida a formulação e efetivação dessa legislação, somado a um significativo aparato legal, tanto internacional quanto brasileiro, que, ao longo dos séculos XX e XXI, vem orientando a inserção do ensino da temática indígena.

Entre os documentos oficiais internacionais sobre uma educação para as relações étnico-raciais, encontra-se a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, elaborado na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em 1978, documento norteador dos marcos legais no Brasil, o qual se comprometeu em realizar ações para o combate ao racismo e à discriminação racial na escola para provocar mudanças na sociedade (Silva, 2017).

No reconhecimento das diferenças étnico-raciais dos povos indígenas na sociedade brasileira, cabe destacar dentre os documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sobretudo, quando foi alterada

pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), nas suas singularidades contextuais.

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988 foi o primeiro marco legal no Brasil, ao oficializar o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas mais explicitamente, nos Artigos 210, 215, 216; 231 e 232 (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 estabelece em seu Artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outras, de: “elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Neste trecho, a lei responsabiliza as escolas em atender as especificidades das comunidades locais, ao possibilitar o diálogo com suas culturas e seus saberes. Contudo, essa proposição de “integração” da sociedade com a escola, parece estar sustentada numa relação de poder, onde a “sociedade” vista de maneira ampla, universal vai fazer um diálogo de mão única.

Neste sentido a Resolução CNE/CP nº 01/2004, aponta que caberá às escolas incluírem em seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, quanto às contribuições de raiz africana e europeia. Esta resolução, acrescida à Lei nº 9.394/96, impõe mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

Diante destes desafios, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2013) foi proposto para que os sistemas e as instituições de ensino implementem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Assim, as instituições devem revisar o currículo e inserir as temáticas, nos projetos político-pedagógicos, uma vez que possuem a liberdade para ressignificar os seus conteúdos, tendo como referência outros saberes e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.



A partir destas questões, a Resolução CNE/CP n° 01/2004 prevê no Artigo 3° que: A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas. Assim, faz-se necessário o cumprimento do estabelecido na Lei n° 10.639/03, como indica a referida Resolução. Cabe destacar que a legislação foi ampliada pela Lei n° 11.645, que inclui o estudo da História e Cultura Indígena.

Reconhecendo que as instituições de educação superior têm a incumbência da formação em nível superior de caráter público ou privado e seu funcionamento está ligado aos documentos legais que normatizam a política educacional brasileira, os quais compreendem: a Lei n° 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Plano Nacional de Educação (instituído pela Lei n° 13.005/2014) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (produzido pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2013) que, a rigor, fazem parte as resoluções do Conselho Nacional de Educação e demais organizações da educação brasileira.

A Resolução CNE/CP n° 01/2004, em seu Artigo 1°, dispõe que as Diretrizes, tema do plano acima mencionado, devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. O §1° desse artigo estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

Por isso, as instituições de educação superior deveriam se pautar em: incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1° do Artigo 1°, da Resolução CNE /CP n° 01/2004; desenvolver atividades acadêmicas, encontros e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores/as, garantindo formação adequada aos professores/as sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e os conteúdos propostos nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08; desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores/as habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das

Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica de livros, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais; divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

Cabe reconhecer como conquista a implementação da lei n. 11.645/08, contudo nos cabe também apontar limites desta legislação nos cursos de formação de professores. Embora, aparentemente reconhecida a relevância da temática indígena no currículo das escolas brasileiras, tal inclusão não deve ser entendida como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país. Precisa antes ser compreendida como resultado de uma longa luta dos movimentos sociais negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento, questão também relevante de ser lembrada e problematizada na formação dos/as professores/as e que muitas não são explicitadas nas resoluções e diretrizes que tratam destas temáticas.

Outro aspecto a ser destacado, envolve a ausência de políticas ou instâncias de acompanhamento e supervisão da aplicação da lei, bem como uma regulamentação específica para a lei no contexto da Educação Superior, sendo ainda incentivado o fomento na produção de materiais e formações continuadas que auxiliem professores/as a discutirem, desde a abordagem sobre as diferenças culturais, até o modo como estereótipos e equívocos sobre os povos indígenas são reproduzidos no âmbito escolar.

Nesse sentido, Luciano (2006) aponta saberes relevantes a serem conhecidos sobre os povos indígenas, os quais perpassam pelos conhecimentos e valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. Tais saberes podem contribuir para a formação de professores/as acerca dos saberes indígenas, e que podemos considerar de suma importância para o avanço na efetivação da referida lei, especialmente na formação inicial e continuada de professores/as, para que esses/as profissionais sintam-se mais preparados/as para buscar desenvolver práticas pedagógicas outras, a partir de uma perspectiva intercultural.

### 3. Considerações finais

As atividades realizadas em uma aula de Educação Física não podem ser fragmentadas no sentido de perder seu significado social e cultural, mas se estruturarem em função de uma intencionalidade como forma de expressão. Ao incluir o estudo da etnia, da classe social e de gênero na produção de conhecimento da Educação Física, ocorre a valorização de identidades culturais em detrimento de interesses particulares de determinado grupo. Os/As professores/as que atuam dentro de uma perspectiva pós-crítica, devem expressar sua discordância com a visão da modernidade eurocêntrica e atuar no sentido de proporcionar aos/às alunos/as o potencial de romper paradigmas e estereótipos que possam tornar as relações desiguais e, sobretudo excludentes.

A valorização dos saberes dos diversos grupos culturais proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas e práticas sociais e culturais até então subjugadas pela escola, especialmente dos povos originários.

Sobre os saberes indígenas, a legislação do currículo na formação de professores/as apresenta fragilidades, inclusive para a sua legitimação no espaço da escola e das instituições de educação superior, bem como a necessidade de proposições que promovam a educação intercultural para o debate da diferença nestes espaços.

É preciso encontrar brechas para os saberes indígenas circularem, inclusive a partir de perspectivas trazidas por indígenas, apresentando rupturas, talvez até transgressoras, que oportunizem a construção de conhecimentos junto aos/às futuros/as professores/as que valoriza o diálogo entre saberes, bem como aponta para a desconstrução da epistemologia colonial, como caminho para uma educação intercultural

Assim, a discussão acerca da diferença na escola e na formação dos/as futuros/as professores/as de Educação Física deve caminhar para a efetivação do diálogo entre os diferentes grupos sociais e suas diferenças culturais, não permitindo a formação de novos reducionismos e binarismos, percebendo a necessidade de ir além da apresentação da diversidade cultural. Nesse sentido, a educação intercultural nos aponta caminhos para a ressignificação das práticas escolares da Educação Física, propondo um debate acerca das diferenças culturais na formação docente, sinalizando possíveis desdobramentos para a sua atuação na escola, considerando a participação dos/as estudantes no processo, pois eles/as também têm algo a ensinar, a partir de sua cultura.

Nesta perspectiva, a proposta de uma educação intercultural na formação docente, parte da concepção da existência da diferença e da sua presença em diferentes espaços da sociedade, do circular dos saberes, dos sentidos de mundo e da cultura da diferença e, sobretudo, da necessidade de aprender e ensinar com e a partir da diferença.

## Referências

BARUKI, V. L. de S. **As representações culturais dos professores de Educação Física sobre o corpo diferente**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 17 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 2 CNE/CP**, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, R. P. V. **Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de educação física no município de Campo Grande-MS: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2023.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Perspectiva Pós-Colonial das relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**. v. 14, n. 33, 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.



MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

SCARAMUZZA, G. F.; NASCIMENTO, A. C. Produzir a Educação Intercultural na Escola Indígena: desafios aos educadores de um novo tempo. In: **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, 2018.

SILVA, J. B. A. da. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2018.

## O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Ailton Salgado Rosendo (UFMS)  
profailtonsr@gmail.com

**Resumo:** Este texto versa sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, sendo este fruto da nossa tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Para a produção e análise dos dados, a metodologia foi estruturada a partir da concepção das pesquisas pós-críticas em educação. Fez-se a produção de dados por meio da revisão bibliográfica, de análises documentais. As análises pertinentes a educação escolar indígena e as mudanças que se processam a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, foram abordadas, a partir de diferentes campos do saber, numa perspectiva decolonial, onde autores dos Estudos Culturais, em articulação com os Estudos Pós-Coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade, deram sustentação teórica, a construção do referido texto. O objetivo foi buscar o entendimento quanto à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os resultados apontam que, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD atendeu às exigências de uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai obedecendo à interculturalidade frente ao PPC (2006), porém com lacunas após a reformulação desse PPC.

**Palavras-chave:** Formação de professores indígenas. Colonialidade. Decolonialidade.

### 1. INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O objetivo foi buscar o entendimento quanto à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde buscou-se por meio das análises das entrevistas, entender as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e dos egressos dessas etnias sobre a formação no curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com foco na Aldeia Amambai onde vivem exclusivamente indígenas dessas etnias. Devido ao momento do COVID-19 que estávamos

inseridos, não houve a necessidade do mesmo ser aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição de Educação Superior em questão, devendo apenas ter a autorização do capitão da Aldeia Amambai e dos egressos e lideranças indígenas entrevistados.

Para abranger esse processo fez-se necessário entender a historicidade da educação escolar indígena no Brasil onde a partir da década de 1980 temos a presença de projetos alternativos de educação escolar indígena que posteriormente se desencadearam em cursos de formação de professores indígenas.

No estado de Mato Grosso do Sul estes projetos foram movidos por ideias que se tornaram parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área, iniciando assim com a formação de professores indígenas, em um primeiro momento, a partir de uma formação de professores indígenas na etapa do Ensino Médio, quando no ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul implantou o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), dirigindo à habilitação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades.

No ano de 2001 esta formação passa a ser efetivada também em nível superior quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implantou o Projeto do Curso Normal Superior Indígena, sendo primeiramente coordenado pela professora Onilda Sanches Nincão para atender os professores indígenas das etnias Terena e Kadiwéu e em 2003, sob a coordenação da professora Maria Bezerra Quast de Oliveira, atendeu os professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

Estas conquistas devem-se principalmente a persistência do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, que por anos encabeçavam no estado a luta pela formação específica para professores indígenas, pois entendia que era necessário um projeto específico e diferenciado, que os capacitasse para a elaboração de currículos e programas, bem como a organização de materiais didático-pedagógicos bilíngues, para utilização nas escolas indígenas, visando à sistematização e inclusão dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e não indígenas.

Os estudos relacionados ao pensamento decolonial, apresentam que a Europa, durante o processo de colonização, estabeleceu um sistema-mundo fundamentado em hierarquias que depositam no homem não indígena, heterossexual, cristão, capitalista e militar nos arranjos de poder e comando. Estas hierarquias – racistas, machistas, etc. – se sustenta apesar do fim

político e jurídico do período colonial no que se designa colonialidade, sendo o racismo o princípio organizador das demais estruturas deste sistema-mundo arquitetado sobre o genocídio e exploração dos povos indígenas e colonizados.

Tais apontamentos se dão, uma vez que a produção de conhecimento e as universidades em particular estimulam a reprodução de tais valores, uma vez que seguem a tradição eurocêntrica que traz em si uma visão de sociedade, humanidade e fato que corrobora apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, numa perspectiva epistemológica da geopolítica racista; de dominação de formas de pensar, sentir e agir e de tentativa de extermínio e o silenciar de outras expressões e conhecimentos que acabam diminuídos ao status de crendices.

Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, estimularam reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores indígenas e assim mesmo que paulatinamente, obtiveram a atenção destas Instituições que mediante parcerias com outras instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Conselho Indigenista Missionário, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Nacional do Índio e com o apoio do Movimento dos Professores Indígenas, criaram e implantaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e cosmovisões objetivando promover o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Neste texto, temos como objetivo compreender a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e entender como a perspectiva decolonial está presente nesse Curso nos dias atuais, por meio de estudos bibliográficos sobre o tema, bem como entrevistas realizadas com as lideranças indígenas das etnias Guarani e Kaiowá e com os egressos, a fim de compreender a formação no Curso de Licenciatura intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, com foco na Aldeia Amambai onde vivem exclusivamente indígenas dessas etnias.

## **2. METODOLOGIA**

As pesquisas pós-críticas em educação, como afirmam Meyer e Paraíso (2012), são pesquisas que usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o título de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo. Quando se referem



às outras abordagens, mesmo não usando em seus nomes o prefixo pós, as autoras pontuam que ocorreram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, como: Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Culturais, conforme já mencionado. Apesar da significativa diferença entre as problemáticas estudadas e entre as referências teóricas às quais estão filiadas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas.

A opção por essas referências possibilita entender: a) um olhar que combina aspectos de dominação e resistência nas diversas práticas sociais e culturais; b) o reconhecimento do saber como uma relação de força; c) a identificação do poder como uma rede produtiva; e d) o acolhimento do discurso enquanto prática que obedece a regras – e, tal como um testemunho histórico, descreve-se a si próprio e as articulações, de modo a construir e posicionar os sujeitos. Logo, para a construção deste texto, utilizo a revisão bibliográfica, as análises das entrevistas e documentais.

A escolha do caminho científico empregado na pesquisa foi estabelecida, previamente, a partir da definição do tipo de dados qualitativos que seriam produzidos. A classificação da pesquisa, levando em consideração os objetivos, tem caráter exploratório, já que os objetivos se concentram em conhecer melhor o objeto a ser investigado, ou seja, analisar a formação de professores indígenas numa perspectiva decolonial no estado de Mato Grosso do Sul.

Já a pesquisa bibliográfica foi escolhida visando ao embasamento teórico sobre o assunto, ao buscar analisar da melhor maneira possível e conhecer os trabalhos publicados na área, no Brasil. Para Vergara (2009), a pesquisa bibliográfica objetiva prover o levantamento e seleção de toda a bibliografia publicada sobre o assunto a ser pesquisado em livros, revistas, jornais, monografias, teses e dissertações, colocando o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto. A fim de fundamentar os procedimentos da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

## 2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de decolonialidade aparece como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2003), Catherine Walsh (2009a), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000) e Walter D Mignolo (2007). A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões,

conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se assenta como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos oprimidos e subalternizados que durante muitos anos foram silenciados. É considerado um projeto de libertação política, social, cultural e econômica que visa dar respeito e autonomia a grupos e movimentos sociais.

Com o decolonial aventam-se “lugares de exterioridade e construções alternativas”. (WALSH, 2009b, p. 31). (MIGNOLO, 2007, p. 451) complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, do conceito de “descolonização” no uso que deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de “pós- colonialidade”.

O pensamento decolonial, segundo o autor, é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto ao que deu Kant à palavra e, nessa tradição, retomou Horkheimer através do legado marxista. Incorpora as dicotomias e polarizações, a própria luta pela emancipação política colonial, sincronizada com a intelectualidade de influência socialista pós-segunda guerra mundial presente na independência das colônias africanas e asiáticas, do panafricanismo ou dos movimentos de libertação política e social na América Latina.

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO, 2007). Trata-se também de questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida neutralidade:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. “Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais” (LANDER, 2005, p. 8).

Assim, o que o movimento decolonial procura é outra modernidade, chamada por Dussel (1995) de transmodernidade. De acordo com essa proposta a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, mas tem lugar não só na Europa, mas em todo o mundo que se configura a partir da América. Reconhece-se que ela concebe a mudança do mundo como tal, e que o elemento básico da nova subjetividade

se estabelece em uma nova percepção do espaço e do tempo que tolere a percepção da mudança histórica, isto é, a história como algo que pode ser determinada pelas ações das pessoas.

Além disso, há a ideia do pensamento fronteiro (MIGNOLO, 2003) que resiste a cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Não se trata de desconhecer todo avanço teórico, especialmente o das contribuições históricas e sociológicas do marxismo, mas de uma concretização de um campo do saber que vai além de Marx. O anseio é que as ideias do marxismo sejam o mínimo para a reconstrução do saber científico e que ao lado delas outras se conectem.

Arrolando as questões abordadas com a formação de professores indígenas através do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cabe conjecturarmos sobre as seguintes questões: os conteúdos das diversas disciplinas, consideraram a pluralidade de vozes e caminhos em sua produção? Em sala de aula, os professores do curso, recorreram a diversidade de vozes para o processo de construção do conhecimento escolar? Quando seguimos a ideia de neutralidade científica no ensino e aprendizagem, estamos nos comprometendo com qual projeto de educação e de sociedade? Em nossas falas habituamos direcionar os avanços da sociedade apenas aos países do Norte? Qual é o espaço que acendemos em nossas aulas para destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade? Procuramos apreciar outras perspectivas filosóficas que possibilitam uma nova leitura do espaço geográfico, considerando a pluralidade e complexidade atual?

Para Meliá (1979, p. 17), “tentar identificar os aspectos relevantes da educação escolar indígena não é tarefa fácil, dada a inter-relação entre a educação e todos os demais aspectos da cultura”. Tassinari (2001) entende a escola em áreas indígenas como um espaço de “fronteira”. Nela se dão procedimentos de tradução e mediação de conhecimentos, onde diferentes regimes de conhecimento se deparam e são ressignificados.

O conhecimento de fronteira, apresentado pela autora, funda-se em lugares não muito delimitados, pois promovem interações entre populações, que se alcançam sempre em movimento. Dessa forma, “trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade” (Tassinari, 2001, p. 68). Nesta fronteira, entre educação indígena e a educação escolar indígena, brotam a discussão sobre o papel do ensino e aprendizagem na formação de professores e nas escolas dessas aldeias.

Já Mignolo (2013) expõe duas ideias que nos auxiliam quando tentamos entender o que seria uma oposição à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiriço. O paradigma outro, esclarecimento que, para Mignolo (2013), deve aglutinar diferentes saberes fronteiriços, não tem um lugar de origem ou autor/a de referência. Trata-se de uma diversidade de proposições que, em última instância, se apresenta como um pensamento imaginário e crítico que se profere em todos os espaços nos quais a colonialidade negou a probabilidade de pensar, de ter razão, depensar o futuro (Mignolo, 2013).

Desse modo, Escobar (2003, p.63) enfatiza que:

En este sentido son importantes las nociones de pensamiento de frontera, epistemología de frontera y hermenéutica pluritópica de Mignolo. Estas nociones apuntan a la necesidad de «una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos» (Mignolo, 2001: 9). No hay, con seguridad, tradiciones de pensamiento original a las cuales se pueda regresar. Antes que reproducir los universales abstractos occidentales, sin embargo, la alternativa es una suerte de pensamiento de frontera que «enfrente el colonialismo de la epistemología occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas epistémicas que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.) (2001, p.11).

É num cenário que abrolha resistência e uma busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, como ressalta Walsh (2009a, p.14): “[...]la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas”. É nesse processo onde se busca saídas aos problemas enfrentados pela comunidade de professores indígenas e não-indígenas, que surgem os conflitos no campo do conhecimento. Assim como em todo o Brasil, em Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá levou para as Instituições Governamentais a necessidade da implantação de cursos para a formação de professores indígenas em nível médio e superior, dando dessa forma cumprimento as políticas educacionais contemporâneas relacionadas a formação de professores indígenas.

A condição sociocultural da Educação Escolar Indígena carece que sua proposta educativa seja dirigida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores indígenas, no panorama pedagógico e político, são respeitáveis interlocutores nos processos de edificação do diálogo intercultural, intercedendo e articulando



as instâncias de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, gerando a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

É neste sentido que Walsh (2009, p.15) observa que:

[...] la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en marco de legitimidade, dignidade, igualdad, equidade y respeto, sino que también -y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, sonar, y vivir que cruzan fronteras.

Cabe aos professores indígenas a tarefa de ajuizar criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar táticas/eou estratégias para gerar a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se exibem e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje admitem importância crescente nos assuntos escolares indígenas.

### **3. A PRESENÇA DA DECOLONIALIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU DA UFGD**

No ano de 2006 a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) implantou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tekó Arandu.

Diante da pesquisa documental, por meio de dissertações e teses relacionadas ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tekó Arandu e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC 2006), foi por nós observado que a proposta inicial da UFGD foi uma ação específica, tendo como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, até que fosse suprida a demanda imediata desse povo. O curso fez uma abordagem curricular alternativa e flexível que visou atender ao conjunto de necessidades específicas de formação desses professores, considerando os pressupostos legais em relação à formação de profissionais indígenas em educação escolar, bem como o atendimento às problemáticas locais de suas comunidades.

O curso garantiu sua especificidade a partir de um corpo discente específico de professores indígenas, selecionados por meio de vestibular específico e diferenciado;

aproveitando para completar o quadro docente, recorriam-se a estudiosos que desenvolvessem pesquisas com temas relacionadas às comunidades indígenas, além de docentes com sensibilidade para trabalharem a especificidade indígena. É nesse contexto histórico que a UFGD está inserida quando assume a responsabilidade de oferecer um curso de formação para professores que iriam atuar nas comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, possibilitando, assim, uma educação específica e diferenciada de acordo com seus processos próprios de aprendizagens.

Dialogando diretamente com o pensamento decolonial, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, teve como proposta central, promover a formação de professores indígenas, buscando ampliar e democratizar o acesso à educação superior brasileira, bem como fortalecer as comunidades indígenas, majoritariamente invisibilizadas, e profissionalizar indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, potencializando-os a se juntarem à luta dos movimentos sociais pela reivindicação do direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

Quando nos reportamos a invisibilidade, nos referimos a invisibilidade dada aos povos indígenas pela classe dominante, que se demonstrou como mais um mecanismo de inferiorização destes povos, desvalorizando seus saberes, suas culturas e ancestralidade, e os obrigando a adentrar em um sistema que não os suportam e que reforçam as estruturas fundiárias coloniais, nitidamente excludentes.

Diante desta realidade, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD se demonstrou como uma ferramenta possibilitadora da construção e troca de conhecimentos para os povos indígenas, possibilitando e assegurando o protagonismo e a participação dos mesmos em todo o processo educacional dos estudantes oriundos das aldeias das etnias Guarani e Kaiowá.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao nos debruçar sobre o pensamento decolonial, compreendemos melhor como a Europa, durante o processo de colonização, estabeleceu um sistema-mundo fundamentado em hierarquias que depositam no homem não indígena, heterossexual, cristão, capitalista e militar nos arranjos de poder e comando. Estas hierarquias – racistas, machistas, etc. – se sustenta apesar do fim político e jurídico do período colonial no que se designa colonialidade, sendo o racismo o princípio organizador das demais estruturas deste sistema-mundo arquitetado sobre o

genocídio e exploração dos povos indígenas e colonizados.

Fazemos tais apontamentos, uma vez que a produção de conhecimento e as universidades em particular estimulam a reprodução de tais valores, uma vez que seguem a tradição eurocêntrica que traz em si uma visão de sociedade, humanidade e fato que corrobora apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, numa perspectiva epistemológica da geopolítica racista; de dominação de formas de pensar, sentir e agir e de tentativa de extermínio e o silenciar de outras expressões e conhecimentos que acabam diminuídos ao status de crendices.

Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, estimularam reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores indígenas e assim mesmo que paulatinamente, obtiveram a atenção destas Instituições que mediante parcerias com outras instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Conselho Indigenista Missionário, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Nacional do Índio e com o apoio do Movimento dos Professores Indígenas, criaram e implantaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e cosmovisões podendo então promover o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Por fim, concluímos através das análises das entrevistas com as lideranças indígenas e egressos do Curso, que o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Teko Arandu (2006), pensado e elaborado pelo Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, juntamente com as Instituições Parceiras, tais como: UCDB, FUNAI, UFMS, entre outros teve uma preocupação significativa com a perspectiva decolonial no Curso em questão, porém após sua implementação no ano de 2012, a perspectiva decolonial, obteve um distanciamento frente a estrutura curricular e disciplinas do referido Curso, onde o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, bem como as instituições parceiras foram excluídas para a implementação. Assim, com o distanciamento da perspectiva decolonial no Projeto do Curso, quando da sua implementação, passa a ser objeto de nossa investigação no Programa de Pós-Doutoramento que fazemos parte.

## REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana, 2013. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira De Ciência Política, (11), 89–117. [Acesso em 26 junho 2021]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>

BRASIL. Ministério da Educação, 2015. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.** Brasília.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.** Dourados, MS, 2005.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores Indígenas Povos do Pantanal.** Campo Grande, MS, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latino Americano.** Tabula Rasa, n. 1, 2003. p.58-86, jan.-dez.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Ara Verá,** Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Povos do Pantanal,** Campo Grande, MS, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena.** Dourados, MS, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberessubalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality.** Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, 2007. p. 449-514.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo.** Madrid: Akal, 2013.



QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Lander, E. (compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 201-246.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. L. Silva & A. M. Ferreira (Orgs.), Antropologia, História e Educação, a questão indígena e a escola, 2001. p. 44-77 .São Paulo: MARI/FAPESP/Global Editor.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de)coloniales denuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Ed.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009b. p. 12-42.

## OS ACADÊMICOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA- UNIR: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Mádson Ribeiro da Silva – PPGE/UNIR  
madsonribeiro16@gmail.com

Ediane Parintintin Leite – Pedagogia/UNIR  
edianeleyte@gmail.com

Carlos Magno Naglis Vieira - PPGE/UNIR  
carlos.vieira@unir.br

**Resumo:** O artigo compreende as ações realizadas junto ao Projeto de Pesquisa “ACADÊMICOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: trajetórias, formações e contribuições para uma pedagogia intercultural” (edital PIBIC/UNIR) e as reflexões promovidas no Grupo de Pesquisa Educação intercultural e povos tradicionais/CNPq. Com objetivo de apresentar a presença de acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Rondônia, a partir de um mapeamento realizado pelo número de matrículas nos cursos de graduação, o texto está amparado em estudos que estão marcados pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos. Estudos iniciais mostram que o protagonismo indígena em ambientes acadêmicos representa uma oportunidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural do Brasil, desconstruir preconceitos e estereótipos, reconstruir a história do país a partir de uma perspectiva mais inclusiva, além de potencializar a produção de conhecimento e a valorização da interculturalidade.

**Palavras-chave:** Acadêmicos indígenas. Curso de Graduação. Universidade Federal de Rondônia. Matrículas universitárias.

### Palavras iniciais

Com a Constituição Federal de 1988 que rompe com a política de integração e garante o *status* de cidadania e de identidade étnica, concomitantemente, o direito à diferença e à autonomia aos povos indígenas, temos presenciado, nos últimos 20 anos, um crescimento significativo dessas populações circulando e ocupando os espaços acadêmicos nas universidades brasileiras do norte ao sul do país.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /INEP, registrou no ano de 2021, um total de 46.552 matrículas de acadêmicos

indígenas no ensino superior. Desse número apresentado pelo INEP (2021), é possível identificar que a maior taxa de matrícula está nas universidades federais com 11.028 acadêmicos matriculados. Porém, o maior quantitativo de registro de presença de acadêmicos indígenas estão nas instituições privadas de ensino superior (universidades, centros universitários e faculdades), aproximadamente 30 mil acadêmicos (INEP/2021), matriculados em cursos na modalidade presencial e a distância.

Com 44,5% da população indígena do país, a região Norte, cenário dessa pesquisa, apresenta um pouco mais que 753 mil indígenas em seu território (IBGE/2023). Desse quantitativo, 21 mil residem no estado de Rondônia (IBGE/2023). A presença significativa de indígenas no estado de Rondônia reflete no número de matrículas nos espaços das universidades e faculdades, cursando graduação e pós-graduação. Com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2019, a região Norte do país possui aproximadamente 14 mil indígenas matriculados nos cursos de graduação (INEP/2019), em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e à distância. Desse número, 4.400 acadêmicos correspondem às instituições localizadas nos estados de Rondônia e Amazonas (INEP/2019). Nos cursos de pós-graduação registramos a presença de mestrandos e doutorandos indígenas dos dois estados, em alguns programas, tanto nas respectivas instituições, quanto em outros estados.

O texto, em construção, compreende as primeiras ações realizadas junto ao plano de trabalho intitulado “TRAJETÓRIAS DE VIDA DE ACADÊMICOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: um estudo a partir das produções de conhecimento de autoria indígena”, edital PIBIC/UNIR/CNPq. Em consonância com a reflexão do conteúdo, o artigo vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação intercultural e povos tradicionais/CNPq, tem como objetivo apresentar a presença de acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Rondônia/UNIR, campus de Porto Velho, a partir de um mapeamento realizado pelo número de matrículas nos cursos de graduação.

Amparado em estudos que estão marcados pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos, o texto representa a oportunidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural do Brasil, desconstruir preconceitos e estereótipos, reconstruir a história do país a partir de uma perspectiva mais inclusiva, além de potencializar a produção de conhecimento e a valorização da interculturalidade.

Nesse cenário, a educação brasileira adquire um caráter intercultural (decorrente do

próprio texto da Constituição Federal de 1988) e torna-se o local das culturas (uma verdadeira instituição sociocultural). Entretanto, é preciso ressaltar à qual ideia de interculturalidade este texto se refere, porque ela pode ser entendida a partir de duas perspectivas. A primeira é no sentido de: “[...] abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética” (Baniwa, 2019, p. 60). A segunda perspectiva é:

[...] a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Candau, 2000). Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies. Esta segunda perspectiva significa praticamente e, de modo ainda pior, a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador (Baniwa, 2019, p. 61).

O presente estudo se orienta pela primeira perspectiva de interculturalidade, “buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado” (Baniwa, 2019, p. 61), que também pode ser denominada de interculturalidade crítica, na proposta de Catherine Walsh, compreendida como:

uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar, as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito [...] (Walsh, 2009, p.25).

Em outras palavras, a interculturalidade é um lugar onde pode pensar em outros tempos e espaços, construir narrativas outras, se abrir para outros conhecimentos, que não os legitimados pela modernidade como únicos e absolutos e desconstruir a “cultura do silêncio” (Sacavino, 2016).

### **Os acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Rondônia/UNIR**

A presença indígena nas instituições de ensino superior é registrada desde os anos de 1990, momento em que as discussões envolvendo a diferença, o multiculturalismo e a

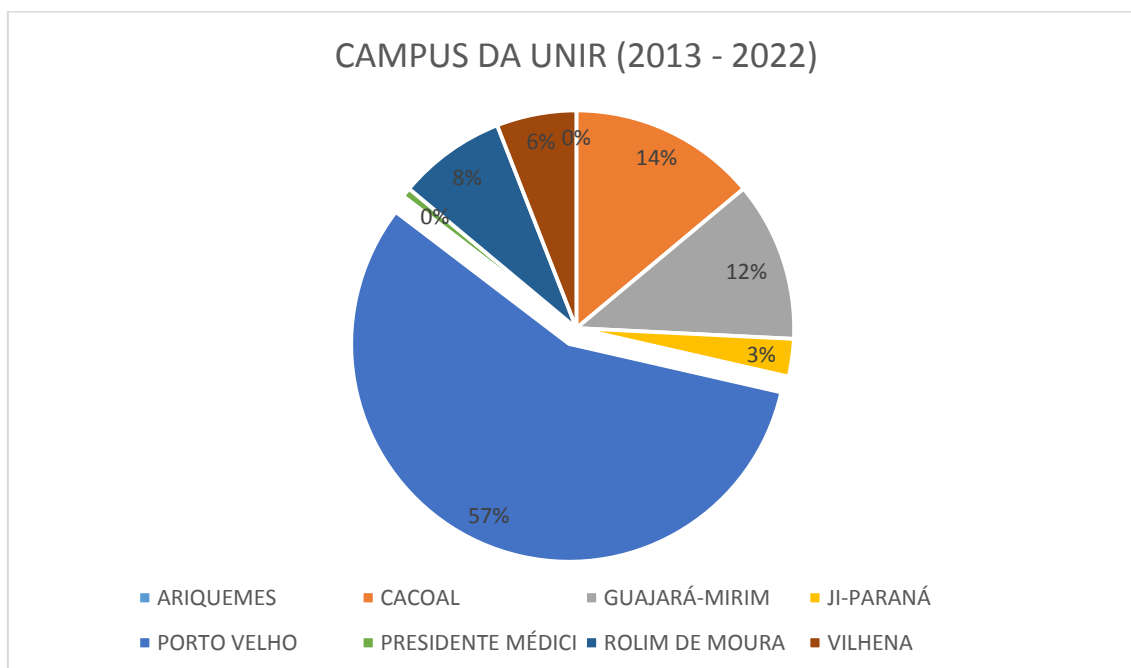


interculturalidade ganham espaço de reflexão nas políticas educacionais (Lima, 2018), e, no âmbito federal, notadamente, com promulgação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Na Universidade Federal de Rondônia/UNIR, os registros de matrículas mostram que o(a) primeiro(a) acadêmico(a) indígena aprovado(a) no vestibular, em um curso de graduação, via cota, ocorreu no ano de 2013.

A partir dos dados levantados junto à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Educacionais/PROCEA da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, o(a) mencionado(a) indígena aprovado(a), via cota, cursou a graduação em Letras/Português no município de Porto Velho. Porém, há evidências de acadêmicos indígenas matriculados na instituição antes do apontado período, mais precisamente no campus de Ji-Paraná, no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Tomando como referência o contexto inicial, recordamos os estudos de Baniwa (2019) quando reflete que a formação de acadêmicos indígenas nas instituições de ensino superior é uma conquista história para os povos indígenas. Ainda, com base no autor, a presença deles na universidade colabora para avanços significativos, principalmente no que se refere a autonomia, empoderamento e o protagonismo.

Analisando os números de acadêmicos indígenas aprovados no vestibular da UNIR, no período de 2013 a 2022, por cota, nos cursos de graduação, temos o seguinte cenário nos diferentes campus.

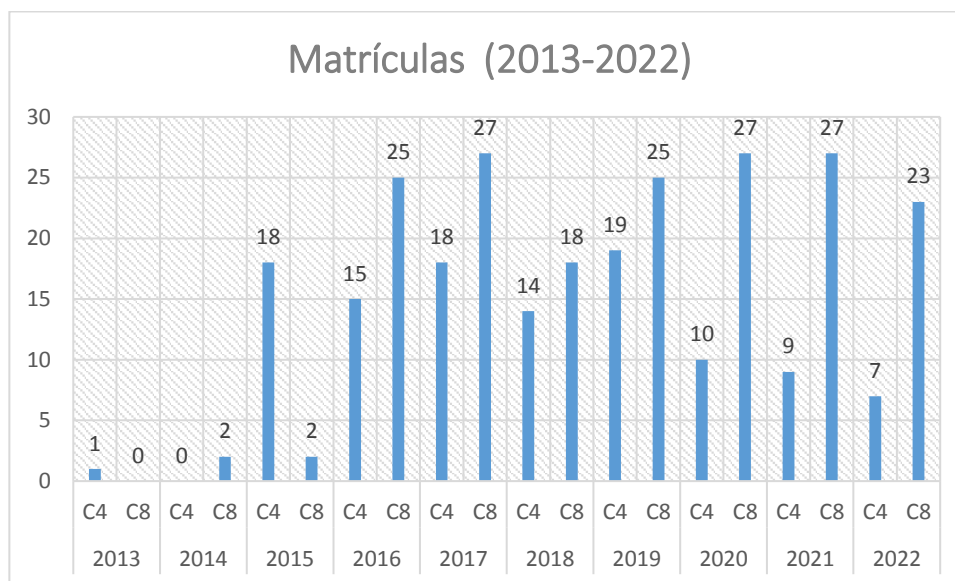


Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Educacionais/PROCEA/UNIR (2023)

Com relação aos números apresentados, verifica-se que a maior concentração de matrículas de acadêmicos indígenas, aprovados por cota específica, está no município de Porto Velho. Uma possível justificativa para esse quantitativo é que o campus, localizado na capital do estado de Rondônia, apresenta o maior número de cursos de graduação e oferta de cota. O segundo campus com maior proporção de acadêmicos indígenas matriculados é de Cacoal. Além de concentrar um curso de graduação em Direito, esse município fica próximo a algumas Terras Indígenas de Rondônia.

Ainda com relação aos números levantados, observamos que o campus de Ariquemes, um pouco mais que 200 km de distância da capital, não possui acadêmicos indígenas aprovados por cota no período de 2013 a 2022. Esse dado tem despertado atenção dos pesquisadores e será ponto de reflexão, em estudos próximos.

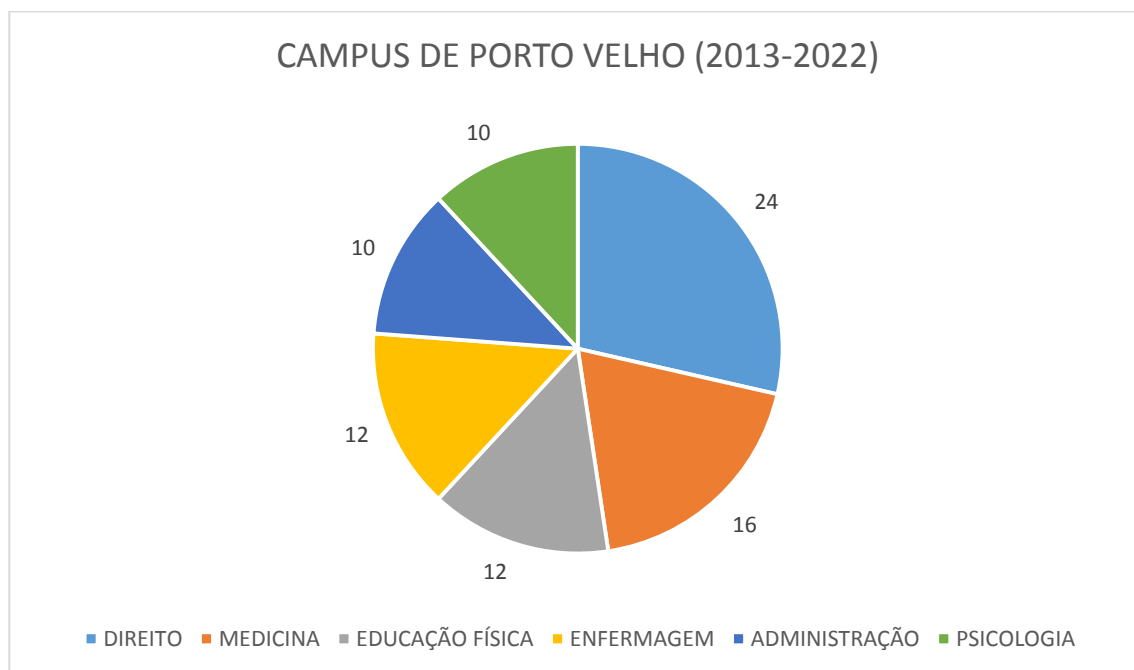
De acordo com os dados levantados e disponibilizados pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Educacionais/PROCEA, o período de 2018 e 2022, mostrou que quantidade de matrículas de alunos autodeclarados indígenas na Universidade Federal de Rondônia/UNIR, aprovados por cota, aumentou de forma significativa. O ano de 2020 e 2021 foi o período que mais ingressou indígenas na instituição, como é possível verificar o gráfico abaixo.



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Educacionais/PROCEA/UNIR (2023)

A partir do número de matrículas é possível sinalizar um grande avanço no ingresso de indígenas na UNIR, em meio às dificuldades de acesso ao ensino superior, preconceito e permanência. Os dados apresentam um número 5 (cinco) vezes maior que o registrado nos anos anteriores, com um total de 102 alunos indígenas matriculados no ensino superior de 2018-2022. Apesar do aumento significativo, os indígenas universitários na UNIR representam 3,3%, segundo dados levantados.

Com base nas informações assinaladas acima e os dados apresentados, segue o gráfico destacando os cursos da UNIR, campus Porto Velho, com o maior número de matrículas indígenas.



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Educacionais/PROCEA/UNIR (2023)

O quadro acima, mostra os 6 (seis) cursos de graduação que mais ingressou estudante indígena na Universidade Federal de Rondônia/UNIR, no período de 2013-2022, no campus de Porto Velho/Rondônia. Foram 84 acadêmicos indígenas que se matricularam em cursos como: Direito (24 alunos), Medicina (16 alunos), Educação Física e Enfermagem (cada curso com 12 alunos), Administração e Psicologia (cada curso com 10 alunos).

As matrículas vai ao encontro dos escritos de Paladino (2012) quando escreve que a busca das populações indígenas pelo ensino superior inicia diante da

necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Neste contexto, a educação superior é percebida por muitos como um meio de prepará-los para tais expectativas e necessidades (Paladino, 2012, p. 176).

Em outras palavras, o ensino superior é uma conquista, não somente para os indígenas mais para a comunidade em si, para muitos a graduação já é um “privilegio”, não se trata só de um diploma, mas sim de luta, reconhecimento e conquista para a comunidade. Posso, ainda, mencionar que o ensino superior vem se tornado um nível de conhecimento para a estudante

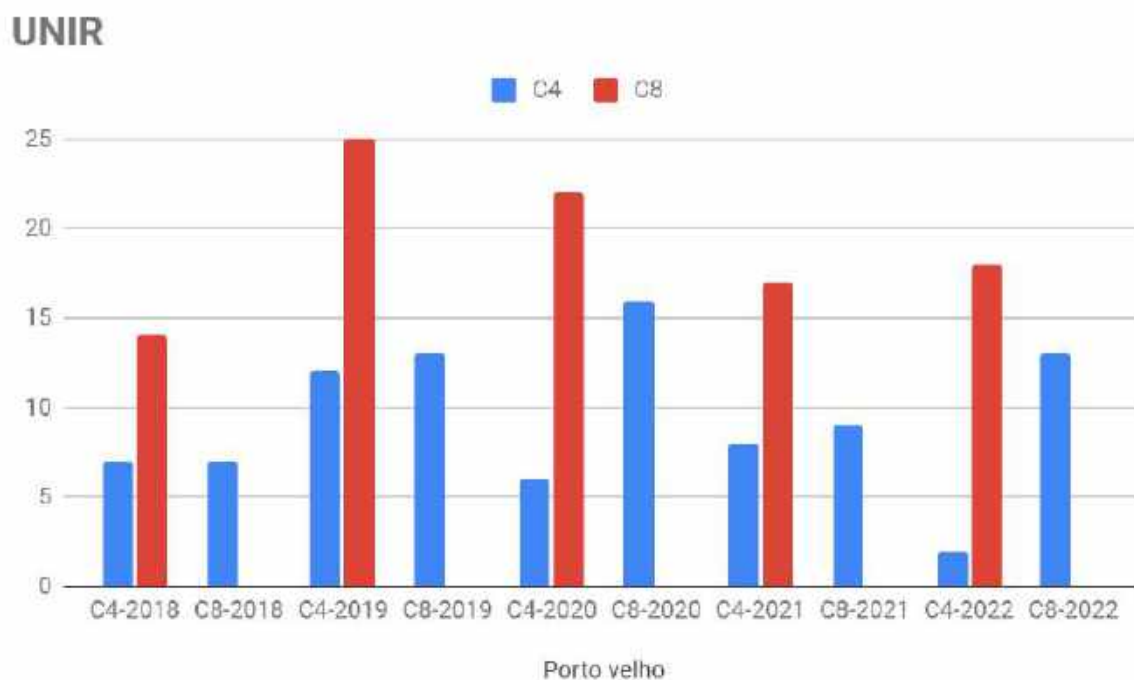


indígena, a importância da inclusão, do reconhecimento para etnia, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação.

Os dados levantados permitem realizar uma análise dos números de matrícula de estudantes indígenas que ingressaram no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação/DACED, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, campus Porto Velho, via cota específica. Porém, a partir do curso de Pedagogia, verificamos que a presença desses acadêmicos indígenas na UNIR, acabam acontecendo de diversas formas: acesso universal via vestibular, cotas específicas e projetos diferenciados.

Esse cenário de matrícula, apresentado acima, pode ser visualizado na instituição. Neste contexto, verificamos o seguinte cenário com relação ao número de indígenas matriculados na UNIR, mais especificamente, no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação/DACED, curso de Pedagogia.

### INDÍGENAS MATRICULADOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA/UNIR – CURSO DE PEDAGOGIA



Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Educacionais/PROCEA/UNIR (2023)

Em análise aos dados apresentados no gráfico, nota-se que o crescimento de indígenas vem aumentando no decorrer dos últimos anos. Nos dados que foram pesquisados, comparando com a cota C4 (cota de ação afirmativa específica para indígena com renda bruta mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo), podemos notar que a cota C8 (cota de ação afirmativa específica para indígena independentemente da renda bruta mensal familiar *per capita*) é a que mais ingressa estudante indígena na UNIR, cerca de 25% dos estudantes indígenas.

O quantitativo chama a atenção para o alto número de inscritos no ano de 2018, principalmente para a quantidade de aprovados no processo seletivo. Ao longo dos anos, o processo de seleção foi sofrendo modificações. Assim sendo, é bastante expressiva a quantidade de indígenas que já estudaram, e/ou que ainda estudam, ou vão estudar. Ressaltamos que o número pode ser ainda maior se levarmos em consideração as demais formas de acesso ao ensino superior as quais eles também podem concorrer, tais como Vestibular, Nota do Ensino Médio e ENEM.

### **Considerações finais**

Além do objetivo principal do texto, o artigo tem um caráter político de apresentar um novo espaço de conquista dos indígenas. Um ambiente onde ocorre a desconstrução de paradigma, o rompimento de preconceitos e a construção de diferentes possibilidades. Nesse espaço, os indígenas, a partir de sua presença no ensino superior, conseguem problematizar que seu lugar não é restrito a terra indígena, o contexto local rural, mas de uma reescrita da história e do protagonismo nos mais diferentes contextos social, políticos, econômicos e culturais. Somos protagonistas da nossa própria história.

Apesar da população indígena ter assegurado o direito à educação pública, não significa que o acesso seja sem entraves, pelo contrário, não disponibilizam meios que garantam de maneira satisfatória a permanência nessa instituição do ensino superior. São inevitáveis as evasões, pois os entraves não são apenas de ordem econômica, uma vez que envolvem preconceitos, estigmas, discriminações, estereótipos, isto é, diversas formas de exclusão desses discentes no interior dos cursos, das metodologias e didáticas de ensino e no relacionamento com alunos não indígenas e professores.

A permanência dos indígenas na universidade, ainda é um ponto de interrogação, que merece inúmeras reflexões. Tivemos avanços com relação ao acesso, porém a permanecer no ensino superior, diante das dificuldades, preconceitos, discriminações linguísticas e fazendo uso dos seus elementos culturais tradicionais e conhecimentos é algo que carece de significativas e pontuais problematizações. Além desses contextos, às vezes não aparente, muitos vezes velado e silenciados, muitos acadêmicos convivem com problemas estruturais para a sua permanência no ensino superior, como: a moradia, a alimentação, o transporte público e o recurso financeiro para gastos pessoais e escolares. Diante disso, compreendemos que não é uma tarefa fácil para os parente em permanecer no ensino superior, por isso que muitos desistem.

## Referências

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos.1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2019**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2022**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2022.

BERGAMASCHI, M<sup>a</sup> Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos** (online), v. 24, p. 377-448, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 7, p. 175-195, 2012.

SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadora e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



**GT 3 - CRIANÇA/INFÂNCIA INDÍGENA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**CRIANÇA GUARANÍ-KAIOWÁ *TEKO PORÃ*:- MODO DE SER/ESTAR E OS  
PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM**

Daniele Gonçalves Colman/UCDB-UFGD<sup>1</sup>  
danielecolman@ufgd.edu.br

Adir Casaro Nascimento/UCDB<sup>2</sup>  
adir@ucdb.br

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo geral; analisar a produção de identidades das crianças Guarani e Kaiowá das aldeias do cone-sul do MS no contexto educativo e o *Teko Porã* enquanto modo de ser/estar/viver e ver o mundo, objetivos específicos; a) identificar os elementos da cultura indígena Guarani e Kaiowá e seus modos próprios de aprendizagem; b) observar o *Teko Porã* enquanto modo de ser/estar das crianças Guarani e Kaiowá na escola e na aldeia; c) descrever o currículo escolar a partir das concepções das crianças Guarani e Kaiowá. Adoto como procedimento metodológico a etnografia do tipo sensível (Bergamasch; Souza, 2016) por possibilitar o estar com/com-viver com crianças Guarani e Kaiowá das aldeias do cone-sul do MS, na escuta, no brincar, desenhar, conversar e circular entre aldeias e escolas indígenas. A partir de pesquisas é possível afirmar que existe uma grande deficiência tanto nos currículos, falta de materiais didáticos apropriados e diferenciados como, a necessária e urgente formação inicial e continuada de professores para compreender e saber lidar com o modo de ser Guarani e Kaiowá para além das escolas indígenas. (Souza, 2018), (Vieira, 2015), (Colman, 2018-2023), entre outros. Isso é pensar a educação como forma de educar para viver, sobreviver e cuidar do mundo a partir da perspectiva e da lógica do *Teko Porã*, pois são indissociáveis e compõe as filosofias de vida dos povos indígenas da América Latina.

**Palavras-chave:** Criança indígena; Guarani e Kaiowá; *Teko Porã*; Identidade.

**SITUANDO A PESQUISA**

Ao pensar em produzir uma pesquisa *com* crianças indígenas, é preciso refletir sobre postura epistemológica e dialógica. Dessa forma, uma autorreflexão metodológica e pedagógica

<sup>1</sup> Pós-Doutoranda em Educação-PPGE/UCDB. Docente no curso em Licenciatura em Educação do Campo/LEDUC- da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND-UFGD.

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

se fez extremamente necessária, uma vez que toda pesquisa necessita de um como fazer, onde trilhar para se alcançar os objetivos estabelecidos (Meyer; Paraíso, 2014).

Nesse sentido, enquanto pesquisadora consciente de que, fala e olha de um espaço-tempo-político e, que se preocupa com o bem-estar dos sujeitos da pesquisa, busco coletivamente a melhor forma de construir conhecimento. Colman e Souza (2021, p. 2) ressaltam que é necessário deixar para trás o estigma da pesquisa moderna e passar para a pesquisa *com* povos indígenas.

Para uma pesquisa com crianças indígenas, é necessário um constante rearticular metodológico que exige flexibilidade e muita sensibilidade por parte do pesquisador, (Bergamaschi, Souza, 2016, p. 216). As especificidades que marcam as pesquisas com crianças indígenas estão na imprevisibilidade e coletividade, características que transgridem a lógica da pesquisa moderna por não permitir o delimitar espaço, tempo e ação. Um modo de ser e estar no mundo que marcam a diferença e a identidade das crianças.

A partir dos estudos de Sobrinho (2009), Bessa Freire (2006), Both (2006), Brumatti (2007), Calderoni (2011) e Bittar (2011) fica evidente que a escola e os docentes não estão sabendo lidar com as diferenças étnicas das crianças indígenas. Stoer (2001, p. 203) afirma que “o grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais”.

O modelo escolar predominantemente hegemônica marca ações pedagógicas que continuam fomentando preconceito, discriminação, exclusão e hierarquização por parte de estudantes e corpo escolar. Essas situações vividas pelas crianças indígenas acabam provocando um silenciamento, opressão e subalternização de sua identidade étnica e dos saberes tradicionais, elementos que compõe seus modos de ser/estar/viver/ver e cuidar do mundo.

Em meio à aldeia Laranjeira Ñanderu, há muitos elementos simbólicos envolvidos no processo de aprendizagem de seus respectivos membros: a alimentação, os rituais, as brincadeiras, as relações de parentesco, a relação com a natureza, entre outros. Vale lembrar que o *teko* envolve toda a organização política, religiosa e territorial dos Guarani e Kaiowá. (Souza, 2018, p. 60).

As pesquisas científicas sobre/com/da criança indígena em contexto urbano e de aldeia, pouco têm avançado no sentido de compreender como essas crianças indígenas Guarani e Kaiowá constroem suas identidades e seus saberes a partir de seus modos próprios de aprendizagem. Souza (2018) em pesquisa tece que,

[...] as crianças indígenas costumam estudar em escolas convencionais que não atendem as especificidades de suas respectivas comunidades. Em muitos casos, o Estado alega que não pode atender adequadamente a demanda dessas crianças porque esses serviços não são disponibilizados em áreas que encontram-se em processo judicial, ou seja, em espaços que não são oficialmente considerados como territórios indígenas. (p. 34).

Nesse sentido, considerando que o campo de pesquisa está situado nas aldeias do cone-sul/MS, busco analisar a produção de identidades das crianças Guarani e Kaiowá no contexto educativo no intuito de expor possibilidades de currículos outros e pedagogias outras por uma educação intermulticultural em prol de uma sociedade radicalmente democrática, de *Teko Porã*-o bom modo de se viver, Turino (2019) explica que,

O Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o *teko porã* dos guaranis [...]. Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. (Turino, 2019, p. 21).

Após encerrar o doutoramento, com a tese intitulada “O brincar com crianças Terena em Campo Grande/MS: identidades e diferenças”, defendida em 2023, algumas questões continuaram alimentando minha curiosidade, algumas delas são: como esses modos de ser/estar da criança indígena se dá em sala de aula? Dado ao movimento crescente de migração indígena para contexto urbano, como é essa escola da aldeia rural tão admirada pelas crianças Terena? Essas perguntas orientam o pensar a pesquisa de pós-doutorado para perseguir a compreensão dos modos de ser/estar/viver e cuidar do mundo das crianças Guarani e Kaiowá em contexto escolar e das aldeias do cone-sul/MS. É fato que existe uma diferença enorme entre Terena e Guarani e Kaiowá, mas sendo descendente de Guarani e Kaiowá e por conviver com os mesmos jeito que as experiências escolares são semelhantes, desde a dificuldade com a língua não indígena e desvalorização da língua materna, os professores não indígena (*Karai/Purutuye*), o preconceito e racismo, exclusão e desvalorização cultural. Todas essas experiências negativas da escola não indígena são apontadas em pesquisas como a de Colman (2023) com crianças Terena e Souza (2018) com crianças Guarani e Kaiowá.

O intuito é desenhar as pedagogias outras e os processos outros de aprendizagem, até porque as escolas não indígenas, mas que recebem um número cada vez maior de crianças de diferentes etnias indígenas tem crescido muito no estado de Mato Grosso do Sul devido a

migração entre aldeia rural e urbana (Colman, 2023). Ao pensar o campo de pesquisa lembro o Professor Doutor Eliel Benites que em tese relata sua infância escolar,

Na vida escolar, parecia que o mundo se ampliava, conversávamos com os colegas de diferentes lugares, e tentava, a todo momento, “decifrar” a fala da professora *karai* (não indígena), para entender os conteúdos da aula. Era um esforço muito grande e, neste processo, nos sentíamos inferiores diante da sabedoria “inalcançável” da professora. Frequentar a escola Nandejára, naqueles tempos, era o início da obrigatoriedade, mesmo com algumas resistências iniciais, pelo fato de não falar a língua portuguesa e da vergonha de outras crianças diferentes de mim. (Benites, 2021, p. 17-18).

A partir de pesquisas é possível afirmar que existe uma grande deficiência tanto nos currículos, falta de materiais didáticos apropriados e diferenciados como, a necessária e urgente formação inicial e continuada de professores para compreender e valorizar as diferenças étnicas nas escolas. (Souza, 2018), (Vieira, 2015), (Colman, 2018), entre outros. Sobre essa questão Bergamaschi (2005) tece que,

[...] a intensidade com que os Guarani vivem o processo que introduz a escola nas aldeias torna essa vivência, da qual compartilho, privilegiada, pois expõe um movimento dinâmico e criativo do “ir se fazendo”. Aparece, à flor da pele, a turbulência e o incômodo de viver essa processualidade, marcada pela incerteza e pela criação, pois são poucos os parâmetros já estabelecidos para a educação escolar dos Guarani e que possam apoiá-los na constituição de uma escola diferenciada. (p. 190).

Propor analisar os processos de produção de identidade das crianças Guarani e Kaiowá pode contribuir na construção de currículos escolares interculturais, ou seja, intercultural e bilíngue, com isso promover processos formativos que permitam trabalhar as diferenças enquanto potência das epistemologias outras.

[...] há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria e a escola na aldeia poderá se inserir nesse universo e dialogar com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia Guarani. (Bergamaschi, 2005, p. 9)

Compreender “os mundos outros” (Macuxi, 2020), os modos próprios de aprendizagem das crianças Guarani e Kaiowá podem dar mais pistas de um como fazer pedagógico e didático, um pensar e fazer mais assertivo para com as diferenças culturais. É verificável que ainda são poucas as pesquisas científicas que abordem e problematizem as



identidades e diferenças dos povos indígenas na perspectiva de pesquisar *com* e sem ser comparativa. (Colman, 2023).

Em Souza (2018) podemos desenhar o cenário escolar das crianças da aldeia Laranjeira Ñanderu localizada no município de Rio Brilhante/MS, para pensar a necessidade do currículo intercultural, pois

A escola (convencional) é um local onde as crianças indígenas são frequentemente expostas a situações traumáticas e constrangedoras. Cotidianamente, os estudantes advindos da aldeia sofrem preconceito de colegas e professores que os veem como pessoas intelectualmente limitadas, anti-higiênicas e dignas de piedade. Dificilmente os Kaiowá encontram na escola alguém que entenda não apenas o seu idioma, mas sobretudo a sua cultura e suas particularidades, inclusive no processo de aprendizagem. Por tudo isso, compreendo que o estudo sobre o cotidiano das crianças indígenas no ambiente escolar pode ser explorado futuramente, em uma pesquisa de fôlego. (Souza, 2018, p. 56).

Além da discriminação étnico-cultural a escola dita convencional por ser uma escola não indígena é descrita por estar limitada por um currículo monocultural e monolíngue, uma construção moderna/colonialista que exclui, silencia e universaliza as diferenças. Essas violências epistemológicas ferem o *Teko Porã* Guarani e Kaiowá, é compreensível que a partir disso eles reivindiquem direitos já adquiridos em lei, assim como aponta Souza (2018) quando tece,

Cerca de quatorze crianças estudam no período matutino e nove adolescentes cursam o período noturno de uma escola pública de Rio Brilhante. No entanto, a comunidade Kaiowá vem reivindicando a instalação de uma escola na aldeia, pois a instituição que atualmente recebe as suas crianças não conta com profissionais qualificados para lidar com as especificidades culturais dos povos indígenas. (Souza, 2018, p. 57)

Essa realidade escolar não é só dos povos Guarani e Kaiowá, muitas etnias sofrem cotidianamente a castração cultural e falta de respeito aos modos próprios de ser e de aprendizagem, por exemplo, os Terena da aldeia Darcy Ribeiro em Campo Grande/MS como constatado em minha pesquisa de doutorado (Colman, 2023), é por esses motivos que vale tensionar o pensar outros currículos, currículo para *Teko Porã*/Bem viver dos povos indígenas e das diferenças, isso tanto para escolas indígenas quanto para as não indígena, até porque “O Bem Viver será para todos e todas. Ou não será” (Acosta, 2019, p. 248). Há muito que se aprender e compreender sobre as identidades muitas e outras dos povos indígenas no Mato Grosso de Sul, terceiro estado do Brasil com maior população indígena, de acordo com o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022<sup>3</sup>), a população autodeclarada indígena é de 116 346 pessoas.

A perspectiva do *Teko Porã* Guarani e Kaiowá exige mudança de mentalidade, pois, ela está na contra mão da lógica da modernidade/colonialidade, parafraseando Fanon (2008), não basta apenas mudar a forma como vemos o mundo, mas mudar o mundo, ou seja, traduzir, desconstruir, construir, transgredir, ressignificar o presente-passado, é o “além” de Bhabha (2019) para “bem viver” de Acosta (2010). A mudança de mentalidade depende da desconstrução do discurso, na linguagem, e não se dá de forma imediata e nem de forma branda; ela é tensa e conflituosa, o que exige sensibilidade, subversão, flexibilidade e resistência, dado que “em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos. As ações exemplares, os subterfúgios culturais, os ritos são maneiras de transpor os limites por onde é possível” (Canclini, 1997, p. 350).

A perspectiva de desenvolvimento alternativo de bons viveres é uma lógica outra para atuar, pensar e lutar, pois “[...] pensar a interculturalidade na perspectiva da descolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, porém possível e necessária no contexto atual” (Munsberg; Silva, 2018, p. 142), até porque, para que haja interculturalidade, é preciso descolonizar. É preciso enfrentar e desconstruir a colonialidade na esfera do poder, do saber e do ser. É descolonizar para um olhar e escuta sensível na pesquisa com crianças indígenas. “A descolonização do poder, do saber e do ser somente é viável, segundo o referido autor, mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações” (Munsberg; Silva, 2018, p. 144). Nesse sentido, é observável a viabilidade de bons viveres dentro das culturas étnicas que sobrevivem de maneiras outras mesmo sob o afeto, a opressão, a pressão do neoliberalismo e o seu sistema de desigualdade política, econômica, social, cultural e do saber. Sob essa perspectiva, Acosta (2019, p. 65) aponta que a colonização “impôs-se o progresso tecnológico, assumindo como elemento a serviço da Humanidade”, silenciando as contradições como “desigualdade social, degradação ambiental, desemprego e subemprego, além de outras injustiças que colocam em perigo a continuidade da vida no planeta” (Acosta,

---

<sup>3</sup> Duas Unidades da Federação concentram 42,51% da população indígena residente no País, são elas o Amazonas, com 490 854 pessoas indígenas, correspondendo a 28,98% da população indígena, e a Bahia, com 229 103 pessoas indígenas, 13,53% do total de pessoas indígenas residindo no País. **Mato Grosso do Sul apresenta o terceiro maior quantitativo de população indígena, com 116 346 pessoas indígenas**, seguido de Pernambuco, com 106 634, e Roraima, com 97 320 pessoas indígenas. Estas cinco Unidades da Federação concentram 61,43% da população indígena. (Brasil, 2022, grifos da autora)

2019, p. 65) e o próprio planeta. É uma humanidade onde quem dança outros ritmos não se encaixa e por isso são excluídos, bem como as crianças Guarani e Kaiowá e, as suas identidades.

Sendo assim, um estar lá “conviver com os ‘nativos’, dialogar com eles, acompanhar seu cotidiano” (Oliveira, 2013, p. 278), concomitante com estar com, pois; “o método etnográfico se constituiu não só com o ‘outro’, mas a partir do ‘outro’, apresentando, como uma problemática profunda, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica” (Oliveira, 2013, p. 273), e com isso, me permitirei transitar com as crianças Guarani e Kaiowá os marcos fronteiriços entre aldeia e escola, ouvi-los, enxergar no conviver junto os entre-lugares e, por meio da sensibilidade, me permitir sentir, afetar e ser afetado, consciente de que meu eu estará presente como corpo estranho que encontra corpos estranhos, com sentidos meus que, por mais desconstruída por uma formação teórica, ainda carrega marcas de uma formação essencializada de cultura que, me exigirá vigilância epistemológica no campo e na escrita, isto pois, “Todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de ‘algum lugar’: somos localizados” (Hall, 2018, p. 93).

E por me permitir a escuta sensível (Bergamaschi, 2005) porque não me permitir sulear<sup>4</sup> na escrita, “Em se tratando de pesquisas pós-críticas em educação, isso se traduz em um estilo de escrita no qual é inevitável ocupar um lugar de fala particular” (Maknamara, 2014, p. 168), ou seja, buscar um estilo próprio de escrita, “desenhar as palavras em peles de papel” (Kopenawa; Albert, 2015), fotografar as “escolhas teórico-políticas de quem escreve” (Maknamara, 2014, p. 170).

A etnografia sensível a partir da perspectiva teórica pós-crítica enquanto metodologia pode parecer nada ou pouco científico por “[...] falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa. [...] ao trabalhar com narrativas – entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar -, de algum modo, recobrei emoções vividas”. (Oliveira, 2014, p. 177). Nessa perspectiva metodológica “Utilizar as palavras para nomear o que sentimos, não é mero palavatório” (Oliveira, 2014, p. 177). Pesquisa com crianças Guarani e Kaiowá exige considerar que,

Os movimentos de aproximação com a cosmologia Guarani e com o universo das aldeias, constituído através de um estar-junto sensível, e o com-viver com a totalidade cosmológica de cada lugar pesquisado possibilitou a elaboração

---

<sup>4</sup> Conceito inspirado na obra de Boaventura Souza Santos intitulado, “O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul” (Santos, 2019).

de um contorno antropológico etnográfico que busca dizer dos Guarani desde si. (Bergamaschi, 2005, p. 9)

Nesse sentido, enquanto pesquisadora, professora, descendente de Guarani e Kaiowá e falante da língua Guarani precisarei fazer um esforço para deixar dizer desde si como aponta a autora supracitada, para assim conceber as narrativas desde entrevistas e conversas formais e informais sejam ouvidas a partir de uma escuta sensível e interpretadas com o coração, pois, “[...] tomo o conjunto das narrativas que constituem o *corpus* da pesquisa como práticas discursivas que agregam um conjunto amplo de expressões e elementos ligados a instituições ou situações sociais específicas [...]”. (Oliveira, 2014, p. 179). Até porque, para as etnias em questão, “a escuta sensível dos mitos não requer apenas uma compreensão lógica, mas um entendimento amoroso e uma disposição do coração”. (Bergamaschi, 2005, p. 146).

O encontro com o outro e com a outra cultura é um campo de possibilidades de desconstruções e afetamentos sem volta. E por se tratar de pesquisa com crianças Guarani e Kaiowá em contexto de aldeias do cone-sul/MS, vale considerar que,

As crianças indígenas começam a frequentar a escola ocidental a partir dos cinco anos de idade. Aos quatro anos, algumas delas aprendem o alfabeto, os números e algumas palavras em Português, com as suas mães. Dessa forma, as crianças são inicialmente inseridas em um ambiente familiar bilíngue. Em meio a este contexto cultural, o Guarani é a língua materna e o Português é o segundo idioma da comunidade. (Souza, 2018, p. 62).

A partir desse cenário será preciso brincar metodologicamente. Esta técnica “exige rigorosidade, vigilância, experimentação, articulação, interrogações, problematizações, desnaturalização e desconstrução de procedimentos arraigados naquilo que pensamos saber sobre o que pesquisamos” (Alves, 2018, p. 97). Nesse sentido, a bricolagem na pesquisa com criança indígena demanda que “o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância”. (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 52). Nesse sentido, trata-se de um deslocamento que rasura<sup>5</sup> o olhar/sentir/ouvir adultocêntrico põe em crise o fazer pesquisa. Portanto, além da escuta sensível, vou precisar me utilizar de tantas outras ferramentas metodológicas para tentar ouvir

---

<sup>5</sup> Para Hall (2000, p. 104), “a identidade é um desses conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.



os ecos, sussurros e silêncios (Colman, 2023), bem como, as manifestações e movimentos dos corpos, aprender, “a lidar também com os esquecimentos, com as ausências como estratégias do outro para poder narrar-se”, (Oliveira, 2014, p. 188), no fazer pesquisa com crianças Guarani e Kaiowá. Até porque, “Desde o período gestacional, o corpo da criança relaciona-se com o mundo exterior, construindo-se em si e para o outro, integrando-se a um coletivo composto por outros ‘eus’”. (Souza, 2018, p. 59).

Nos encontros dos coletivos entre eu/eus, eles eu/eus caminharmos juntos, no com- viver, brincare, conversas, nos ecos, fotografar e deixar fotografar, desenhar e deixar desenhar as formas de se ver e ver o mundo. Considerando que os sujeitos são Guarani e Kaiowá fica inviável fazer um recorte que limite a participação de sujeitos outros, como adultos, familiares e lideranças, pois se trata de uma cultura coletiva e de “constelações” como nos ensina Krenak (2019); Kopenawá (2015); Makuxi (2020); Maknamara (2014); Souza (2018); Benites (2014 e 2021) quanto outros intelectuais/sábios indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pretensão de produzir outras possibilidades de currículos e práticas pedagógicas, pensando na formação e na resignificação dos currículos das escolas urbanas, em especial, àquelas que recebem as crianças indígenas. E por considerar que a partir de pesquisas é possível afirmar que existe uma grande deficiência tanto nos currículos, falta de materiais didáticos apropriados e diferenciados como, a necessária e urgente formação inicial e continuada de professores para compreender e saber lidar com o modo de ser Guarani e Kaiowá para além das escolas indígenas. (Souza, 2018), (Vieira, 2015), (Colman, 2018-2023), entre outros. Isso é pensar a educação como forma de educar para viver, sobreviver e cuidar do mundo a partir da perspectiva e da lógica do *Teko Porã*- o bom modo de se viver, pois são indissociáveis e compõe as filosofias de vida dos povos indígenas da América Latina para nos ensinar que “A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades [...] uma diferença, que nós já perdemos. O *ava haicha*<sup>6</sup> é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários”. (Meliá, 1999, p. 16). Sem querer generalizar as especificidades étnicas dos povos indígenas, mas

---

<sup>6</sup> Segundo Meliá e Guasch (2005, p. 31), *ava* significa “índio, hombre, individuo, persona [decirle ava a uno puede ser un insulto y una albanza]” e *haicha* significa “como [com verbos]; ejapose háicha: hozlo como quieras (hacerlo)”. (Idem, ibidem, p. 31). Portanto, *ava haicha*, significa, como indígena e/ou modo indígena.

entendendo que estamos falando do modo de ser das crianças Guarani e Kaiowá como possibilidade inspirar as escolas urbanas a “lidar” com as crianças indígenas em escolas urbanas, pois precisam achar uma saída epistemológica e pedagógica, tendo em vista que as escolas recebem diferentes etnias, com diferentes culturas e trajetórias históricas. Compreendendo assim que, os povos originários se relacionam com o mundo de formas outras e o currículo monocultural não dá conta.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper**, v. 9, n. 5, p. 1-36, 2010.

ACOSTA, Alberto/Tradução de Tadeu Breda. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2019.

ALVES, Rozane Alonso. **Ya Ka Na ãra Wanã**: movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (PAY GAP/RO). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – MS, 2018.

BENITES, Eliel. **A Busca do Teko Araguyje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá**. Dourados. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2021.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue**. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: UCDB, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa etnográfica: espaços para sensível e a sensibilidade. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. 2016, p. 193-220.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. **A criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2006. (Dissertação de Mestrado de Educação).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BITTAR, Ari Fernando. **Projeto Córrego Bandeira e as crianças terena**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

BOTH, Sergio José. **Da aldeia a cidade**: o cotidiano de estudantes paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra/MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. (Dissertação de Mestrado de Educação).

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRUMATTI, Sonia Aparecida Verga. **Identidade indígena**: algumas características de estudantes indígenas da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados, MS. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente a alteridade dos alunos indígenas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, p. 283-350, 1997.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei n. 11.645/08 no ensino fundamental**. Campo Grande, 2018, 131 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco – UDCB, Campo Grande, 2018.

COLMAN, Daniele G. **O brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. Campo Grande, 2023. 197 p. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

COLMAN, Daniele Gonçalves; SOUZA, Gustavo dos Santos. Pesquisar com povos indígenas: desafios, tensões e negociações. *In: Anais do IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade*, UCDB. 2021. p. 169-179.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. EDUFRA: Salvador, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavra de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAKNAMARA, Marlécio. Afinidades e afinações pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MAKUXI, Jaider Esbell. Auto decolonização – uma pesquisa pessoal no além coletivo. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1).

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez., 1999.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 15-22.

MUNSBURG, João Alberto S.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 140-154, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, set/dez. 2013.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural**. Curitiba: Juruá, 2014.

SILVA, Aracy Lopes; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão e KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **PERSPECTIVA, revista do Centro de Ciências da Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, jan/julho, Florianópolis, 2005.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. **Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola**. Florianópolis-SC: UFSC, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).

SOUZA, Jessica Maciel de. **Etnografia das crianças Kaiowá da aldeia Laranjeira Nãnderu: A importância do território para as práticas culturais**. Dourados/MS, 2018. 139 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

STOER, S. Desocultando o vô das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: CORREIA, J. A.; CORTESÃO, L.; STOER, S. (org.).



**Transnacionalização da educação:** da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-275.

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. *In*: ACOSTA, Alberto/Tradução de Tadeu Breda. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2019, p. 21-29.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS:** identidade e diferença. 2015, 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande, 2015.

## **O IMPACTO DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS SOBRE A QUESTÃO DO ABUSO E A EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA COMUNIDADE INDÍGENA URBANA DA ALDEIA ALDEINHA DE ANASTÁCIO-MS.**

Débora Carmo dos Santos (UFMS)  
deboracarmo.antonio@gmail.com

Janete Rosa da Fonseca (UFMS)  
janete.fonseca@ufms.br

**Resumo:** Este estudo tem o objetivo de analisar o contexto do abuso e exploração sexual na comunidade urbana indígena Terena da Aldeia Aldeinha de Anastácio/MS. Diante de alguns estudos realizados a respeito do tema abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes e das legislações que tratam das garantias dos direitos dessa população, vimos à urgência de trazer ao âmbito acadêmico questões sobre essa realidade, bem como emergir situações para que de alguma forma, essas venham a contribuir para melhorias para esta comunidade e para garantia dos direitos e proteção da infância da comunidade aldeada. O estudo parte de uma abordagem de análise crítica e qualitativa do atendimento das políticas públicas para essa população. Assim, pretende-se levantar a realidade vivida pela comunidade da Aldeia Aldeinha que, por vezes, é marginalizada, discriminada e desrespeitada em relação aos seus direitos, levando-os a um agravo que tem como consequência a exclusão social.

**Palavras-chave:** Violência sexual, desigualdade social, assistência social, questão social.

### **INTRODUÇÃO**

Diante das muitas dificuldades enfrentadas pela população da comunidade urbana Aldeia Aldeinha de Anastácio/MS, cujos direitos, acessos e possibilidades vêm ao longo da história sendo negado ou impossibilitado, considerando a geração de trabalho, emprego e renda um dos maiores percalços, dessa forma, faz-se necessário analisar a oferta de subsídios e serviços públicos prestados a essas pessoas, que proporcione garantias de direitos, que possibilite a transformação do contexto social, como também as relações sociais, econômicas e culturais.

Esta pesquisa visa analisar o impacto do abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes da comunidade urbana Aldeia Aldeinha, uma população indígena Terena,

localizada no centro da cidade de Anastácio/MS. Tendo como foco a materialização dos direitos civis na efetivação das políticas públicas, bem como o resgate da cidadania e qualidade de vida dessa população.

A autodenominação - Terena - aplica-se hoje a todos que se reconhecem e são reconhecidos como tal. Este reconhecimento é feito bilateralmente, isto é, para ser reconhecido como Terena é preciso que o pai ou a mãe de uma pessoa o seja. Além da filiação, os Terena possuem um outro critério para marcar o reconhecimento da identidade Terena: o compartilhar da solidariedade étnica - isto quer dizer que, mesmo que uma pessoa filha de Terena resida há anos em um ambiente extra-aldeia (nas fazendas da região ou nas cidades) ele deve ser solidário com seu povo se quiser ser reconhecido como Terena; daí se deduz que o haver nascido em uma aldeia Terena não é condição necessária para o reconhecimento da identidade étnica Terena. (Azanha, 2005, p. 73)

A escolha do tema não surgiu espontaneamente e nem tampouco foi por acaso, foi motivada quando esta pesquisadora nascida e criada nessa comunidade passou a perceber o processo histórico da questão social violência sexual infanto-juvenil. Ao vivenciar o crescimento da exploração sexual e que a sociedade, as autoridades e o sistema ignoram a forma como a violência sexual é referenciada e tratada na comunidade, surgiu a necessidade de pesquisa científica, uma vez que o ciclo da violência nesse contexto, não são rompidos ao longo dos anos.

Cabe a aqui também a justificativa pessoal e profissional para a escolha do tema apresentado para esta proposta, ao levantar essa realidade surgiu a necessidade de trabalhar os casos que foram registrados nos sistemas de garantias de direitos (CREAS, Poder Judiciário, Conselho Tutelar, Polícia Civil) no período em que atuamos como assistente social do Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS e que foram registrados para apuração.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS o CREAS é o serviço de proteção social especial que tem por objetivo tirar indivíduos e/ou grupos da situação de risco pessoal, sem que haja contudo, o rompimento dos vínculos familiares e comunitários

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. São serviços que requerem acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Da mesma forma, comportam encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada. (Brasil, 2009, p. 36)

As equipes que compõem o CREAS são multidisciplinares, compostas por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e advogados. Os atendimentos são de segunda a sexta-feira em horário comercial. Alguns serviços especializados de proteção social especializado do SUAS devem ser oferecidos necessariamente no espaço físico do CREAS.

A pesquisa irá propor uma análise sobre a realidade das crianças e adolescentes e os fatores motivacionais que permitem no decorrer de seus processos históricos, tornar esses infantes vítimas enraizadas de um ciclo vicioso de prostituição, abuso e exploração sexual. Além de investigar a falha no sistema da legislação brasileira que permite que a infância nessa comunidade seja marginalizada e ao mesmo tempo ignorada por nossas autoridades.

A violência, o abuso e a exploração sexual contra criança e ao adolescente se apresenta, na sociedade contemporânea, como uma das piores formas de desrespeito de seres humanos em condições peculiares de crescimento e desenvolvimento. O grau de complexidade da violência em suas formas de manifestação atinge os mais altos índices dentro do contexto histórico social e cultural. Em se tratando da população vulnerabilizada, as análises devem ser consideradas em suas profundas raízes culturais e contextualizadas, de acordo, com o convívio social.

Este fenômeno, abuso e exploração sexual, pode gerar seqüelas físicas, emocionais, morais e sociais, comprometedoras para o desenvolvimento da infância e da juventude, muitas vezes permanentes e irreversíveis. Desse modo, os problemas relacionados ao abuso da violência infanto-juvenil podem acometer indivíduos de todas as idades, porém a família, a sociedade e autoridades terão que estar diretamente envolvidas nessa problemática, tanto para combater quanto para punir os agressores e para tratar os vitimizados.

A esse respeito Iamamoto (2008) explana que os profissionais inseridos no contexto das políticas sociais e do sistema de garantia de direitos, dentre os quais se insere o Assistente Social, são profissionais capacitados para o fortalecimento, resgate e motivações biopsicossociais.

Os assistentes sociais dispõem de um manancial de denúncias sobre violação dos direitos humanos e sociais e, desde que não firam as prescrições éticas do sigilo profissional, podem ser difundidas e repassadas aos órgãos de representação em meios de comunicação, atribuindo-lhes visibilidade pública na defesa dos direitos [...] (Iamamoto, 2008, p: 427)

O assistente social atua, através de pesquisas e análises de realidade social, na formulação, execução, gerenciamento e avaliação de serviços que buscam a preservação, defesa e ampliação dos direitos humanos e a justiça social.



A violência e o abuso contra crianças e adolescentes ainda são vistos como tabu pela sociedade em geral e como tema distante do cotidiano. Um dos passos decisivos é a denúncia, crimes principalmente os sexuais precisam ser coibidos, contudo, o fortalecimento do vínculo familiar dar-se-á na medida em que o diálogo prevalecer no âmbito familiar, e assim, a o diálogo pode ser mecanismo de defesa para as vítimas.

Comumente nos deparamos com crianças e adolescentes sendo vítimas de abusos, explorações, violências domésticas, físicas e psicológicas, e, no entanto, o enfrentamento em rede não está articulado, permanecendo a vítima em situação de desamparo.

### **Justificativa**

Anastácio/MS está localizado a 132 km da capital sul-mato-grossense, Campo Grande. O município faz divisa com Aquidauana, cidades coirmãs divididas e unidas pelo Rio Aquidauana. Com uma população, de acordo com IBGE (2021) estimada em 25.336 habitantes, sua geração de renda está voltada para agropecuária.

De acordo com a história do município, Anastácio está localizada à margem esquerda do Rio Aquidauana, ganha naquela época notoriedade em virtude do porto, dessa forma, o vilarejo começa a se movimentar para conquista de sua emancipação, ocorrida de fato em 08/05/1965, um movimento sem finalidade política partidária, mas que almejava independência de seu povoado. (Brasil, 2021)

Subdividindo espaços conjuntos, conforme Basques (2018) por volta de 1937 há registros em cartório da aquisição de 41 hectares para que os primeiros habitantes indígenas, que no processo de migração das aldeias da região, resolveram estabelecer moradias a margem esquerda do rio Aquidauana, e assim registram-se oficialmente os primeiros moradores indígenas Terena em Anastácio-MS.

A esse respeito o autor discorre:

Após a conformação da área em que se assentaram os Terena, algumas transações de compra e venda passaram a ocorrer também entre os indígenas proprietários e aqueles que chegavam a margem esquerda de Aquidauana. O comércio de terras intensificou-se na década de 1970, quando foram iniciados a construção da “Ponte Nova”, que permitiu o trânsito de pedestres e veículos de uma margem à outra do rio Aquidauana, e o processo de regularização fundiária por parte do município de Anastácio [...]. (Basques, 2018, p:14).

Souza (2009) também enfatiza que o indígena, o primeiros que chegaram na Aldeia Aldeinha, eram flutuantes nesse processo migratório e levavam consigo seus modos de ser e de adaptação, às famílias foram formando “troncos”, essas raízes hereditárias foram bases para o processo de ocupação territorial na margem esquerda, onde está localizada então a Aldeia Aldeinha.

Dessa forma podemos inferir que o conceito de território flutuante esteve presente nos processos de desterritorialização e reterritorialização Terena, permitindo a reprodução de seu modo de ser em diversas situações e até condições mais adversas como: no momento do êxodo/transposição do Rio Paraguai e entrada no território brasileiro, no convívio com a dominação dos Kadwéu, na ocupação de seu território durante a guerra do Paraguai e durante o processo de confinamento nas reservas definidas pelo governo e formação de outras, como é o caso da Aldeinha (Souza, 2009, p: 21).

Dentro desse contexto, a população urbana de Anastácio-MS desde seu movimento emancipatório, divide seu território com a comunidade indígena da Aldeia Aldeinha, um grupo subdividido por uma aérea hoje de 03 quadras (da composição original de 41 hectares) e é composto atualmente por 390 pessoas de etnia TERENA (Brasil, 2021).

Essa comunidade sobrevive do trabalho informal e da transferência de renda dos programas sociais. Dentre o trabalho informal, está à saída dos homens para colheitas de maçãs e cana-de-açúcar em outros Estados, esses homens são em grande parte provedores de suas famílias.

Culturalmente, os homens da comunidade da Aldeia Aldeinha são doutrinados a saírem ainda jovens para colheitas da agricultura, contudo, quando estes saem, as mulheres passam a ser o arrimo familiar, ela que passa a prover a subsistência até que seu provedor oficial retorne da lavoura.

Sendo assim, as famílias em sua maioria, ficam desassistidas por longos períodos, e as crianças e adolescentes ficam a mercê das mazelas sociais, conforme enfatiza Alencar (2010, p: 63):

A família põe em evidência a multiplicidade de possibilidades e experiências de vida, organizadas pelos indivíduos com vistas à reprodução biológica e social. Se o desemprego, o trabalho desqualificado e as remunerações insuficientes estruturam o cenário potencial de precariedade de vida, é na família que essas condições adquirem materialidade e são transformadas delineando o modo como as situações adversas, relacionadas à pobreza, se inscrevem no cotidiano familiar.

Empiricamente, as meninas indígenas tornam-se mais vulneráveis a questão social de violência sexual, uma vez que culturalmente, após o início do ciclo menstrual, elas deixam de pertencer ao grupo de crianças e adolescentes e já estão prontas para vida adulta.

Com a consolidação do Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8069/90, estabelece que crianças e adolescentes sejam aquelas de zero a dezoito anos ( artigo 2º ECA), essa Lei “afirmou em seu texto um conjunto de inovações na perspectiva da cidadania da população infanto-juvenil” (Mendes e Matos, 2010, p: 245).

Sobre o contexto da proteção à infância os autores afirmam ainda:

O Estatuto atentou para a igualdade de direitos entre todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas diferenças de classe social, gênero, etnia ou quaisquer outras, e tornou-se sujeitos de direitos a serem garantidos com absoluta prioridade, através de políticas sociais (Mendes e Matos, 2010, p: 245).

No entanto, por vivenciar a realidade da infância das crianças e adolescentes que sobrevivem na comunidade urbana da Aldeia Aldeinha, é perceptível a violência social a que um elevado número está exposta. A violência, o abuso e a exploração sexual é uma rotina e a pesquisa visa analisar quais são as condições sociais de sobrevivência dessas crianças e adolescentes. As jovens dessa comunidade, comumente saem para se prostituir em sua grande maioria, com consentimento familiar.

Para Lima (2005, p: 137)

Conhecer e se reconhecer numa perspectiva de gênero para prevenir o abuso e violência sexual é, antes de tudo, estudar a forma como fomos socializados, como agimos e nos comportamos diante dos papéis de homens e mulheres. As culturas de cada região, de cada sociedade e de cada família criam, muitas vezes, modelos estereotipados que fazem com homens sejam agressivos e competitivos entre si, que desrespeitem das mais diversas formas, mulheres adultas, adolescentes ou meninas, inclusive sexualmente.

A questão social violência sexual está em todas as cidades do Brasil, e quanto maior a vulnerabilidade, mais crianças e adolescentes ficam expostos às agressões. Os arranjos familiares em que a pobreza condiciona as famílias colocam nossa infância em constante situação de perigo, as relações intrafamiliares e interpessoais é determinada pela dinâmica da relação de poder e o seu efeito, principalmente quando envolve a questão de gênero e, dessa forma, pode determinar fatores de violências físicas, psicológicas e sexuais.

Na comunidade indígena Aldeia Aldeinha o número de habitantes do sexo feminino se sobressai ao masculino, e a pesquisa pretende levantar dados sobre essas mulheres e meninas, que conseqüentemente sobrevivem em condições de pobreza e miserabilidade, provocadas pelo

falta de acesso a educação, trabalho e renda, fomentando na prática a prostituição, seja adulto, e ou infantil, fato que passa a ser mecanismo de sobrevivência.

Spivak (2010, p: 87) discorre que a questão de gênero está imposta a mulher subalterna, apesar de estar dentro dessa comunidade em maior número, o homem consegue explorá-la e tirar lucro de todas as formas da sua força de trabalho, a sociedade emudece e veda os olhos para o problema social elencado.

Em um campo tão carregado, não é fácil fazer a pergunta sobre a consciência da mulher subalterna. É, portanto, ainda mais necessário lembrar os radicais pragmáticos de que essa questão não é uma digressão idealista. Embora nem todos os projetos feministas ou antissexista possam se reduzir a esse, ignorá-los é um gesto político.

Junta-se o homem (esposo, irmão, pai) e a sociedade civil organizada (instituições públicas e privadas) e passam a ignorar o gênero feminino que está sendo explorado sexualmente, financeiramente e emocionalmente, essa mulher indígena passa a ser apenas mais um número nos órgãos de defesa e proteção dos direitos humanos.

A comunidade indígena urbana da Aldeinha possui uma escola de ensino fundamental e EJA, também uma unidade básica de saúde. Há um critério de contratação de professores e equipe de apoio para trabalhar na escola, sendo estes, indígenas, residentes na comunidade. Contudo, a essa geração de trabalho, emprego e renda mostra-se ineficaz no desenvolvimento local.

A falta de renda gera, quase que automaticamente, a violência estrutural, enquanto a sociedade que cerca a comunidade urbana da Aldeia se desenvolve, se capacita e saem em busca de qualificação e inserção social, esse grupo está exposto as diversas formas de fragilidades tais como: desemprego, drogas, alcoolismos e violências.

Minayo (2002) discorre a esse respeito da seguinte forma:

O sistema econômico que desemprega o pai e a mãe da criança, que não pode atender suas necessidades de alimentação e saúde, envolve o sistema de ensino que não consegue manter a criança na escola ou atende-la em suas necessidades culturais e a fragiliza em sua educação informativa, formativa e inclusive sexual.(2002, p: 167)

Essa fragilidade econômica, provoca, estimula e seduz as crianças e adolescentes às condições de violência, e receber agrados e mimos em troca de favores sexuais que passam a ser uma forma de acessar bens e produtos, sejam materiais ou financeiros. Nas comunidades cuja pobreza predominam nos lares, os abusos são estimulados como moedas de troca.



Partindo do pressuposto que na comunidade existam os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, investigaremos qual o papel de órgão e entidades que recebem as denúncias, quais os casos existem registrados e como estão sendo conduzidos.

Pretende-se ainda analisar as políticas de inclusão e acesso que existem no âmbito do município e que por vezes às famílias aldeadas não acessam. Permitir conhecer e se fazer reconhecer sobre essa questão social e buscar reflexões a cerca da proteção da infância.

### **Objetivos**

**Geral:** analisar os impactos causados pelo abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes dentro da comunidade indígena urbana Aldeia Aldeinha.

### **Específico:**

- a) Realizar pesquisa qualitativa a cerca dos casos de abuso e exploração sexual dentro da comunidade indígena urbana Aldeia Aldeinha;
- b) Entrevistar e traçar perfil das vítimas de abuso e exploração sexual da Aldeia Aldeinha;
- c) Analisar a oferta de serviços públicos que recebam as denúncias de abuso e exploração sexual;
- d) Traçar o perfil dos abusadores sexuais dentro da comunidade indígena;
- e) Propor trabalhos e acessos que visem coibir a exploração sexual dentro da comunidade indígena da Aldeia Aldeinha;
- f) Garantir direitos através da legislação vigente, visando acessos às políticas públicas e bem estar social.

### **METODOLOGIA**

É sabido que as indagações sobre a cultura de uma comunidade indígena, de etnia com características próprias e definidas, faz com que essa população seja estigmatizadas e que sofram de paradigmas que no decorrer do tempo foram impostas e aceitas como verdadeiras.

Sobreviver a esses padrões impostos por uma sociedade que os cercam, uma vez que a comunidade indígena urbana está no centro da cidade, esse povo é marginalizado desde que o primeiro morador, senhor Vicente Anastácio aqui chegou, pois essa comunidade ali já estava

instalada, conforme relatos dos anciões e referências bibliográficas pesquisadas, dessa forma, em decorrência das condições de vida, do desemprego e despreparo, uma comunidade inteira são vítimas e vitimizam seus dependentes.

Para entender as motivações, as denúncias, como é o modo de sobrevivência das dentro da Aldeia Aldeinha e suas prováveis vítimas, realizar-se-á a pesquisa bibliográfica para que possamos compreender o processo de formação da comunidade da Aldeia Aldeinha e ainda o levantamento referencial sobre o abuso e exploração sexual infanto-juvenil, bem como as legislações vigentes.

Pretende-se realizar a pesquisa qualitativa que nos possibilitará uma abordagem não estatística, pois trataremos de fatores comportamentais.

Segundo Mazzotti (1999 p: 147)

[...] as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação previa, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto [...]

Assim, para o projeto a ser executado a pesquisa qualitativa possibilitará uma maior abrangência do que pretende-se investigar. A pesquisa qualitativa não objetiva mensurar dados, mas compreender as informações coletadas de uma forma específica para contextualizar o todo.

A pesquisa qualitativa pode ser definida como uma abordagem que busca entender determinado fenômeno de forma aprofundada, descrevendo-o, analisando-o e interpretando-o. muito mais do que descrições estatísticas que visam à generalização dos resultados, a pesquisa qualitativa trabalha com outro nível de realidade que nem sempre pode ser mensurado ou transformado em dados quantitativos.

O que particulariza os trabalhos qualitativos é que eles possibilitam descrever as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudos. Por meio da análise do material é possível elaborar e construir dados que subsidiarão a pesquisa.

Segundo Minayo (2001: p: 23) nas ciências sociais a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois a preocupação do pesquisador permite identificar o significado que as pessoas dão as coisas e às suas vida como preocupação do investigador. Outro fator é o ambiente natural como fonte direta dos dados.

Assim a autora define a pesquisa qualitativa e sua relevância:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. (Minayo: 2001, p: 25).

Para visualizarmos o método qualitativo, utilizar-se-á a técnica da entrevista no caso especificamente da entrevista focalizada, que de acordo com (Marconi e Lakatos, 1990) está assim definida: *“Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, da esclarecimento, não obedecendo, a rigor a uma estrutura formal”*.

A entrevista caracteriza-se como um importante instrumento de pesquisa. É através desta técnica que se coleta dados para o reconhecimento de uma dada realidade, e conhecemos os aspectos mais profundos e preciosos sobre o entrevistado.

Serão necessários levantamentos de dados através de órgãos e entidades públicas e não governamentais que trabalham a questão social violência sexual para que possamos identificar os números de vitimizados no contexto nacional e assim visualizarmos um comparativo com a realidade da comunidade da Aldeia Aldeinha.

### Referências Bibliográficas

**ALENCAR, Mônica Maria Torres. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família.** In: SALES, Mione Apolinário (org.). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul.** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.2, n 1, p:61-111. 2005. In: <[www.biblioteca.trabalhoindigenista.org.br](http://www.biblioteca.trabalhoindigenista.org.br)> acesso em 23/12/2021 às 19hs e 12 min.

**BASQUES, Messias. Aldeinha: margem esquerda do Rio Aquidauana.** Revista Sociol. Antropol. Rio de Janeiro, v-08, 2018.

**BRASIL.** Lei Federal nº. 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Brasília/DF. 2005.

\_\_\_\_\_, **Distrito Sanitário Especial Indígena.** In: <http://saudeindigena1.br>> acessado em 17/12/2021 às 09hs e 25 min.

\_\_\_\_\_, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** In: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acessado em 17/12/2021 às 11hs e 18 min.

\_\_\_\_\_, **Política Nacional de Assistência Social/PNAS. Norma Operacional Básica/NOB/SUAS.** Brasília/DF. 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeira, trabalho e questão social.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

LIMA, Claudia Araújo de. **O setor saúde abre suas frentes para o enfrentamento a violência e exploração sexual comercial sofrida por crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília, OIT, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 2. ed. São Paulo, Atlas. 1990.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Métodos nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo, Atlas 1999.

MENDES, Alessandra Gomes. MATOS, Maurílio Castro de Matos. **Uma agenda para conselhos tutelares.** . In: SALES, Mione Apolinário (org.). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O significado para a saúde da violência contra crianças e adolescentes.** São Paulo: Editora USP, 2002.

\_\_\_\_\_, Maria Cecília de Souza. **Metodologia Científica: uma ênfase na pesquisa qualitativa.** 3. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

SOUZA, Sandra Cristina de. **Aldeinha: mas onde é mesmo a Aldeia? Organização social e territorialidade.** Programa de Estudos Pós Graduação em Ciências Sociais. São Paulo, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



**GT 4 - LÍNGUAS INDÍGENAS: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**AGUAPÉ E A FLOR : O ENCONTRO DE UMA NOVA IDENTIDADE**

Janine Barthimann (PPGH/UFPEL)  
janinebarthimann@gmail.com

**Resumo:** O presente estudo é parte da pesquisa de doutoramento, tem como escopo investigativo o retrato da ansã indígena da etnia Guató Dona Catarina Ramos da Silva a partir de uma nova identidade encontrada por meio do artesanato produzido com a fibra de Aguapé, vegetação do Pantanal Sul-matogrossense. O título usado neste trabalho “Aguapé e a Flor: o encontro de uma nova identidade”, refere-se a história de superação da mulher indígena Catarina representada como uma “Flor”, por sua beleza, força e doçura e teve um novo recomeço na vegetação de Aguapé. Na tentativa de se fazer compreender das particularidades no âmbito do conceito de identidades, imagem e narrativas a partir de Barth (1998), um estudo acerca de memória com Le Goff (1990) e Thompson (1992), a investigação na identidade cultural com Star Hall (2006).

**Palavras-Chave:** Flor de Aguapé. Dona Catarina. Povo Guató.

**Introdução**

No tempo presente, há tentativas de apagamento histórico dos povos originários, de suas lutas e conquistas acerca da territorialidade e seus direitos. Mais do que nunca, o debate sobre as questões indígenas merece destaque em estudos e pesquisas frente à uma sociedade capitalista. Nesse sentido, este texto pretende compartilhar a história de vida da indígena Catarina Guató, uma mulher inspiradora que fez/faz de sua trajetória de vida uma expressão do significado de lutas e conquistas, em uma constante descoberta acerca da beleza do aprender e do ensinar. E assim, construiu uma nova identidade com a recuperação de sua memória cultural.

O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta. A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo (LE GOFF, p.9, 1990). A identidade indígena representa um elo entre o passado e presente, como um fio de Ariadne, que a conduzia ao encontro de sua identidade no tempo presente.

O retrata das mulheres indígenas em contexto urbana, parte da perspectiva de Marc Bloch (1941, pp 32 e 33), na definição de história como "[...] a ciência dos homens no tempo". Nas palavras de Jacques Le Goff (1990, p.)

Toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente (Le Goff, 1993, p. 51).

Outrossim, a memória da indígena, faz parte de uma memória coletiva, pertencente ao povo da etnia Guató. Para Barth (1998), “uma etnia ou um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas e culturais. Estas comunidades geralmente reivindicam para si uma estrutura social, política e um território e reconhecimentos mútuos de identidade e alteridade”.

Desse modo, o conjunto de valores mantém-se nos indivíduos mesmo em que estes estejam em interação a outros conjuntos sociais. Haja vista que, sistemas sociais atuam movidos pelo contexto social. Apesar de, os grupos sociais apresentarem características complementares, também expressam um fator de interdependência. E assim, os grupos étnicos mantêm padrões culturais preservados por seus grupos (BARTH, 1998). Na seção seguinte, veremos a relação social e culturas dos Guató.

### **Memórias do povo Guató**

No início dos primeiros contatos entre índios e europeus no Pantanal, que ocorreram na primeira metade do século XVI, os Guató já estavam estabelecidos na região. Eremites de Oliveira (2002), ao trazer informações sobre grupos pescadores-caçadores-coletores acerâmistas, localizado na margem direita do Rio Paraguai, na cidade de Ladário (MS), tratando-se assim da estrutura monticular mais antiga da bacia platina. Além de artefatos líticos, ósseos e conchíferos, também foram identificados sepultamentos humanos nesse sítio arqueológico, que foi ocupado por algumas gerações.

Os grupos indígenas pré-coloniais que habitaram o Pantanal também deixaram marcas de sua presença a partir de registros rupestres, também conhecidos como petróglifos, nessa região denominada como Estilo Alto Paraguai. Em Girelli (1994), a autora traz a análise de registros rupestres em quatro lajeados horizontais na região de Corumbá, no sopé da morraria do Maciço do Urucum.

Somente a partir da segunda metade daquele século, quando ocorreu um certo desânimo por parte dos conquistadores em relação à procura de metais preciosos na região, os contatos com os indígenas tornaram-se mais intensos e os índios passaram a ser alvos das *encomiendas*, ou seja, da captura de índios para mão-de-obra escrava na América Espanhola.

Para o século seguinte, visto que no início dos oitocentos os bandeirantes atingiram a porção setentrional da bacia do alto Paraguai, onde o Pantanal está inserido, e ali descobriram ouro no vale dos rios Coxipó e Cuiabá, os Guató passaram a ser citados em um número maior de documentos, desta vez não mais hispano-americanos, mas luso-brasileiros.

Juntamente com os conquistadores de São Paulo, os contatos interétnicos se tornaram mais intensos. Com eles, vieram doenças como varíola, catapora e sarampo, entre outras. Essas doenças foram responsáveis pela diminuição da população guató e de outros grupos que habitavam a região. A partir desses novos contatos teve início não apenas um processo de depopulação causado pela ação de agentes patogênicos de além-mar, mas também um gradual processo de desterritorialização do grupo. Mas o fato é que os Guató conseguiram resistir a diversas epidemias e também aos ataques dos bandeirantes e até mesmo de alguns grupos inimigos.

Uma das formas de resistência consistiu na manutenção de sua própria organização social, baseada em famílias nucleares e poligâmicas que entre si mantinham relações de parentesco, aliança e reciprocidade. Muitas dessas famílias constituíram parentelas que se deslocaram para locais menos acessíveis de seu imenso território, evitando assim os contatos mais duradouros com os não-índios, sobretudo evitando os conflitos bélicos com os paulistas.

Os Guató se organizam em famílias autônomas, nas palavras de Eremites de Oliveira (2002): “ligadas por laços de consanguinidade, descendência e afinidade”. Embora autônomas, as famílias mantêm frequente contato, especialmente no período de cheia do Pantanal (de dezembro a maio), quando se torna possível maior mobilidade espacial via rede hidrográfica.

Relatos etnográficos, também mostram a união desse grupo em situações de guerra ou em casos de injustiças realizadas aos Guató por grupos ou indivíduos de fora da etnia. Eremites de Oliveira também destaca, na organização doméstica desse grupo em sistemas de patrilinearidade (descendência) e patrilocalidade (residência).

Conforme Max Schmidt (1942) e Eremites de Oliveira (1995) relatam que os povos Guató, utilizavam fazer uso canoas, remos e varas chamadas de *zingas* para navegações

águas pantaneiras. Além de instrumentos de caça e pesca, como arcos e flechas, bodoques, zagaias, artefatos líticos e armadilhas. Instrumentos domésticos em materiais em cerâmica e em madeira. Também trançados, como mosquiteiros, esteiras, abanadores e também a tecelagem.

Apesar da expressiva participação dos Guató nas terras panteiras, esses povos foram considerados extintos pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) até que no início dos anos 1970. Nos registro de Ribeiro (2005), o autor relato três acontecimentos históricos que influenciaram no processo de desterritorialização desses povos, sendo o primeiro deles; o Tratado de Madrid em 1750, influenciando a chegada da Coroa Portuguesa, e especificamente fazendeiros, ocupando as terras da região do Pantanal.

Outro evento, foram as incursões bandeirantes com a captura de nativos, impulsionadas pela descoberta de ouro na região dos rios Cuiabá e Coxipó. E o terceiro acontecimento histórico sendo a Guerra da Tríplice Aliança (1864 – 1870), onde o Brasil, Argentina e Uruguai uniram-se em guerra contrao Paraguai, trazendo consequências aos Guató.

Nas décadas de 1940 e 1950, a população guató, especialmente a do núcleo da Terra Indígena Guató, passou por mais um processo de dispersão, em consequência da criação de gado que os expulsou da Ilha de Ínsua – o território sagrado guató, para eles o local da criação do homem – e das áreas periféricas. Como alternativa de sobrevivência, dirigiram-se para as cidades pantaneiras de Corumbá, Ladário, Aquidauana, Poconé e Cáceres.

Também houve a contribuição do técnico indigenista Ramiro Batista Arantes, do antropólogo Noraldino Vieira Cruvinel (1985 [1977]), que deram a continuidade de ocupação indígena da região da Ilha Ínsua e Caracará, ao longo do rio Paraguai até o Porto Conceição e, ainda, pelos rios Cuiabá e São Lourenço (Ilust. 88). Assim, em 1977, a FUNAI iniciou os procedimentos administrativos que culminaram na comprovação da existência dos Guató dispersos no Pantanal.

Outro fato que proporcionou que contribuiu em encontradas mais povos Gató, foi a expedição na Bacio do Alto Paraguai, sancionado por meio do Plano de Conservação da Bacia do Alto Paraguai em 1997, que informa uma parcela da população guató à ilha. O Decreto de 10 de fevereiro de 2003, assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, demarca da região das terras indígenas Guató, possui uma área total de 10.984 hectares, divididos em duas glebas de terra. É importante registrar que parte da chamada *população tradicional do Pantanal* é composta de descendentes diretos dos Guató (EREMITES DE OLIVEIRA).



Há casos em que as pessoas já perceberam que ser descendente de Guató não é algo pejorativo e passaram a se identificar como seus descendentes. Isto significa, dentre outras coisas, que o modo de vida da *população tradicional do Pantanal* também apresenta uma série de antecedentes indígenas, sobretudo do ponto de vista da adaptabilidade humana: subsistem basicamente da pesca (inclusive construindo canoas ao estilo Guató) e de uma agricultura sazonal (mandioca, milho, abóboras etc.).

Nos dias de hoje, os aterros, lugares de perpetuação da memória indígena, fazem parte dos relatos dos Guató, “atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços” (CERTEAU, 2002, p. 199).

No dias de hoje, retrocessos têm sido registrados sobre o assunto, a exemplo da Resolução da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) sob n. 4, de 22 de janeiro de 2021, que define “novos critérios específicos de heteroidentificação que serão observados pela FUNAI, visando aprimorar a proteção dos povos e indivíduos indígenas, para execução de políticas públicas” (EREMITES DE OLIVEIRA, 2021).

Nos aterros, constroem suas habitações e abrigos provisórios e praticam uma economia de subsistência, pela qual se torna possível a obtenção de alimentos cultiváveis em roças, e enterram seus mortos.

Conforme Eremitas de Oliveira (2021):

Os aterros são estruturas monticulares, construídas de terra e outros materiais, erguidos desde, ao menos, 8.400 anos atrás pelos **índios canoieiros** do Pantanal. Próximo ao centro da cidade de **Ladário**, em Mato Grosso do Sul, há um grande aterro já estudado por arqueólogos. Outrossim, o **povo Guató**, que se identifica com o passado da população indígena canoieira do **Pantanal**, segue a manter a tradição milenar de construir pontos elevados na planície de inundação, os quais chamam no idioma nativo de “marabohó”.

Os Guató, considerados o povo do Pantanal por excelência, ocupavam praticamente toda a região sudoeste do Mato Grosso, abarcando terras que hoje pertencem àquele estado, ao estado de Mato Grosso do Sul e à Bolívia.

Podiam ser encontrados nas ilhas e ao longo das margens do rio Paraguai, desde as proximidades de Cáceres até a região do Caracará, passando pelas lagoas Gaíba e Uberaba e, na direção leste, às margens do rio São Lourenço. A área de ocupação Guató situa-se inteiramente na região pantaneira, a maior parte em território brasileiro, em Mato Grosso e

Mato Grosso do Sul, havendo ainda uma porção inclusa em terras bolivianas. Destacam-se dessa área as seguintes extensões ocupadas por esse povo: curso principal do rio Paraguai, rio Paraguai-Mirim, rio Alegre, região do Caracará, rio São Lourenço, parte do rio Cuiabá, Canal D. Pedro II, lagoas Uberaba e Gaíba, Morraria dos Dourados, Serra do Amolar e Ilha Ínsua. Outras grandes lagoas, como a Mandioré, Vermelha e Cáceres, também devem ter sido ocupadas pelo grupo. Trata-se de extensões que ainda não foram investigadas pelos pesquisadores (EREMTIES DE OLIVEIRA, 1996).

Atualmente, existem três núcleos guató, um deles em Mato Grosso do Sul (aldeia Uberaba, Ilha Ínsua) e dois em Mato Grosso, nos municípios de Barão de Melgaço e Poconé. Nestes, encontra-se a Terra Indígena Baía dos Guató (aldeias Aterrado do Bananal e Aterro São Benedito), juntos aos rios Perigara e Cuiabá. O terceiro núcleo, em Mato Grosso, fica próximo à Cáceres, no entanto ainda são necessários estudos antropológicos para identificar a população guató que ali reside e delimitar o território por eles ocupado (EREMITES DE OLIVEIRA, 2002).

A indígena Catarina, representa os Guató também exerceu a prática da caça, pesca, coleta e plantei. Além de hoje ser uma exímias artesã configurando o valor do Pantanal e da sua cultura por meio da arte.

### “A Flor” - Catarina Guató



Imagem 1. Fonte: Foto: Augusto Dauster Pontual. Disponível em: <https://ecoa.org.br>

De acordo com os dados biográficos, a mulher indígena Catarina Ramos da Silva, de 74 anos, mais conhecida como Catarina Guató, é uma mulher artesã, com habilidades canoeira, transformou dificuldade em compartilhamento de saberes. Catarina nasceu na ilha de Ínsua, território do município de Corumbá, a distância da aldeia até a área urbana corresponde ao trajeto de 36 horas de barco.

É uma das moradoras mais antigas da comunidade do Barra do São Lourenço, localizada no município de Corumbá. Filha de mãe cuiabana e pai indígena, na juventude, quando morava em uma aldeia guató, aprendeu a produzir artesanato com uma anciã. É a responsável por transmitir o conhecimento das técnicas para elaboração de artesanatos feito com a fibra de aguapé (*Elchornia crassipes*), também conhecido por camalote (CAMARA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE).

Catarina casou jovem e teve sete filhos, viveu em um cenário com muita violência e se viu obrigada a mudar de vida após constantes agressões pelo seu marido.



Imagem 2 – Fonte: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/artesa-guato-compartilha-sabedoria-ancestral-em-corumba-ms>

Sua história é marcada por diversos momentos, violência, superação e com uma trajetória repleta de sabedorias e em transmitir conhecimento e a identidade dos ancestrais com o artesanato feito com fibras de aguapé, uma das habilidades da indígena, compartilhada através de eventos, fóruns, feiras, encontros e oficinas. Catarina conseguiu dar a volta por cima e alcançou a sua



independência. A indígena explicou que por meio dos artesanatos com fibra de aguapé, produz tapetes, chapéus, bolsas, enfeites, pulseiras, brincos entre outros belíssimas peças.

Por meio de sua produção artesanal, ganhou em 1º lugar na categoria “Pessoas Físicas”, com o projeto “Sabedorias Compartilhadas/Corumbá (MS)”. Catarina leva o conhecimento não apenas como um fonte de renda, mas, principalmente como manter vivos os costumes de seus antepassados.

### Aguapé e a “Flor da Aguapé”



Imagem 3 – Fonte: <https://www.floresefolhagens.com.br/aguape-eichhornia-crassipes/>

Aguapé é uma vegetação, *eichhornia crassipes*, é uma herbácea, pertence à família Pontederiaceae, nativa da América do Sul, perene, aquática flutuante, o caule é ereto e de até 50 cm de altura. O Aguapé se espalhou rapidamente por todos os trópicos e subtropicais em todo o mundo e tornou-se uma erva daninha grave, invade lagos, lagoas, rios, pântanos e outros tipos de habitats de zonas úmidas.

A planta pode formar rapidamente tapetes flutuantes de vegetação densa. Em perfeitas condições uma colônia de aguapé pode dobrar de tamanho a cada 8 a 12 dias. Esta planta pode bloquear a luz solar, o que reduz a quantidade de algas nativas e plâncton na água. Isso, por sua vez, diminui o suprimento de alimentos para peixes e outros animais selvagens, o que altera e ameaça a vegetação nativa e as comunidades de peixes. É uma vegetação aquática, encontrada em abundância no Pantanal de Mato Grosso do Sul.

O aguapé se transformou em artesanato nas mãos da indígena Catarina, representando o início de um novo ciclo em sua vida, mudando sua perspectiva de vida, podemos gerar renda,



reconstruir sua família e influenciar outras mulheres com cursos e ensinamento acerca da cultura e artesanato trançado.

O processo de produção atualmente acontece com a compra do aguapé, pelo fato de a indígena não ter mais condições de saúde para remar, Porém, anteriormente, a dona Catarina, remava até o Pantanal, e buscava a planta. Segundo ela existe uma técnica para a colheita do aguapé, não podemos ser retira com faca para não causar a morte do broto. Após a retirada, a planta fica cerca de quatro dias secando, para que se transforme com uma espécie de palha e seja feito o artesanato trançado.

Em 2015, foi inaugurado localizada na Barra de São Lourenço ensinando crianças, mulheres e muitas família. Dona Catarina, representa uma flor de aguapé, pois transcende beleza, força e resistência.

### **Considerações Finais**

Com base apresentar parte da história povo Guató, inspirada na trajetória da ansiã Catarina, é possível percurso a uma narrativa acerca de sua história vida, e, em especialmente, expressão de sua cultura Guató, que se proporcionou autonomia financeira, visibilidade a sua etnia no contexto muncidal e o compartilhamento familiar da cultura.

A intensão de deste estudo assegura Le Goff (1996 [1990], p. 553), “trata-se de pôr à luz as condições de produção [...] e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder”.

Com base na análise da tipologia documental consultada para a elaboração do presente texto e da problemática aportada na preocupação em “descobrir ou indicar, dentro dos conceitos de cultura, de que forma o ser humano se organiza”.

Partir dos levantamento bibliográfico e documental acerca dos registro históricos sobreo o existência dos povos Guató, fazer-se-á, os registros das histórias orais e memórias do processo de reivindicação das terras desses povos, este registro será feito pela pesquisadora.

Utilizar-se-á o levantamento etnográfico, com o objetivo dar voz aos Guató, para isso a história oral será “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (DELGADO, 2006, p. 15).

Por meio desta metodologia, é possível registrar a memória viva, as emoções, as paixões, o olhar, a perspectiva peculiar e os sentimentos de indivíduos das mais diversas origens socioculturais

(THOMPSON, 1992). Desse modo, não há ninguém melhor do que os povos étnicos, para retratar esta história, Fonseca (2017) enfatiza a importância do diálogo com os detentores dos bens culturais.

Para Halbwachs, “de que todos os grupos sociais desenvolvem uma memória do seu próprio passado coletivo e que essa memória é indissociável da manutenção de um sentimento de identidade que permite identificar o grupo e distingui-lo dos demais” (PERALTA, 2007).

Em alguns momentos de diálogos, escuta e observações com Dona Catarina, foi possível se deslumbrar o quanto sua arte proporcionou a valorização da cultura e identidade de sua etnia. Além de hoje promover renda, autonomia e uma nova identidade.

### Referências Bibliográficas

ALESSI, Gil. Guató, último povo a ter terra demarcada pode ser o primeiro a perdê-la sob Bolsonaro. *Jornal El País*, São Paulo (Brasil), 14 de janeiro de 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/10/politica/1547127207\\_473507.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/10/politica/1547127207_473507.html). Acesso em 17 de junho de 2020.

ANTAS, Paulo de Tarso Zuquim et. al. Plano de Manejo da Reserva Particular do Patrimônio Natural do SESC Pantanal. Coordenação BRANDÃO, Leopoldo Garcia. 2ª Edição. Rio de Janeiro, 2011.

AB'SABER, A. N. 1988. O Pantanal Mato-grossense e a Teoria dos Refúgios. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, 50:9-57. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg\\_1988\\_v50\\_n2\\_especial.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1988_v50_n2_especial.pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2023.

AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS – ANA. Conjuntura dos recursos hídricos do Brasil: regiões hidrográficas brasileiras. Edição especial. Brasília, 2015.

BESPALEZ, Eduardo. Arqueologia e história indígena no Pantanal. *Revista Estudos Avançados*. USP, São Paulo, 29 (83): 45-86, 2015.

BRANCO, Pércio de Moraes. Pantanal Matogrossense. In: Informativo na Rede de bibliotecas do Serviço Geológico Brasileiro – CPRM. 2014. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/Redes-Institucionais/Rede-de-Bibliotecas---Rede-Ametista/Pantanal-Mato-Grossense-2717.html>. Acesso em 16 de dezembro de 2022.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul**: algumas reflexões. Campo Grande, MS: Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS)/

Ministério da Educação e Desporto (MEC)/ Fundo Nacional do Desenvolvimento (FNDE), 2002.

CAMARA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. Disponível em: <https://camara.ms.gov.br/>

COSTA, M. F. Guató: Povo das águas. In: CHAMORRO, G. & COMBES, I. (orgs.) Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura e Transformações Sociais. Ed. UFGD, Dourados (MS), p. 199-216, 2015.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. Os argonautas Guató: aportes para o conhecimento dos assentamentos e da subsistência dos grupos que se estabeleceram nas áreas inundáveis do Pantanal Matogrossense. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RGS, 1995.

EREMITES, J. E. de; MILHEIRA, R. G. 2020. Etnoarqueologia de dois aterros guató no Pantanal: dinâmica construtiva e história de lugares persistentes. *Mana*, Rio de Janeiro, 26 (3): 1-39, 2020.

EREMITES DE OLIVEIRA. Em memória do líder Guató Celso Alves Ribeiro. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/607064-em-memoria-do-lider-guato-celso-alves-ribeiro-artigo-de-jorge-eremites-de-oliveira>. Publicado em 26 Fevereiro 2021. Acesso em: 10 janeiro de 2023.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL – ISA. Guató. In: Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guat%C3%B3#Hist.C3.B3rico\\_do\\_contato](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guat%C3%B3#Hist.C3.B3rico_do_contato). Acesso em: 10 de novembro de 2022.

PALÁCIO, Adair Pimentel. Guató: a língua dos índios canoeiros do rio Paraguai. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1984.

PEIXOTO, J. L.S. & SCHMITZ, P. I. A Arte Rupestre do Caracará, Pantanal, Brasil. *Revista CLIO - Arqueológica*, V. 26, Nº 2, 2011.

PRATS, Lorenç. Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 21, 2005. p.p. 17-35.

RIBEIRO, Marilene da Silva. Uma ilha na história de um povo canoeiro: o processo de desterritorialização e reterritorialização dos Guató na região do Pantanal (século XX) / Dissertação de Mestrado – Dourados, MS: UFMS, Campus de Dourados, 2005.

MAGALHÃES, M. L. *Payaguá: os senhores do rio Paraguai*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, UNISINOS, 1999.

SCHUCH, M. E. J. *Xaray e Chané: índios frente à expansão espanhola e portuguesa no Alto-Paraguai*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, UNISINOS, 1995.

SCHMITZ, P. I. et al. Aterros da tradição Pantanal nas fazendas Sagrado Coração de Jesus e Bodoquena, Corumbá, MS. *Pesquisas, Antropologia*, 2009, n. 67, p. 321-374.

SOUZA, C. A.; LANI, J. L.; SOUSA, J. B. Origem e evolução do Pantanal Mato-Grossense. Artigo para o VI Simpósio Nacional de Geomorfologia/Regional Conference on Geomorphology. Goiânia – GO, 2006.

Disponível em: <http://lsie.unb.br/ugb/sinageo/6/3/132.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2020.

VIANNA, Aurélio. Apresentação In: Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, p. 05-07, 2008.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: resenhas críticas. Antropologia, Escala e Memória. n.2, 2007.

SCHIMITZ et al. Arqueologia do Pantanal do Mato Grosso do Sul - Projeto Corumbá. Tellus, ano 1, n. 1, p. 11-26, Campo Grande, MS, 2001.



## FRONTEIRAS ENTRE A DIÁSPORA DAS MULHERES INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO EM CAMPO GRANDE-MS E A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Janine Barthimann (PPGH/UFPEL)  
janinebarthimann@gmail.com

**Resumo:** Este texto é parte da pesquisa de doutoramento, tem como escopo investigativo pensar nas fronteiras para além das questões territoriais, mas na fronteira identitária que interferem no intercâmbio cultural, político e social que colabora para o processo de identificação entre o “eu” e o “outro”. Partindo a problemática acerca da diáspora das mulheres indígenas em contexto urbano em Campo Grande-MS. Na tentativa de se fazer compreender as particularidades no âmbito do conceito de identidades, imagem e narrativas a partir de Barth (1998), um estudo acerca de memória com Le Goff (1990) e Thompson (1992), a investigação na identidade cultural com Star Hall (2006), entre outros autores.

**Palavras-chave:** Fronteiras. Identidade Cultural. Alteridade. Diáspora das mulheres indígenas.

### Introdução

No tempo presente, há tentativas de apagamento histórico dos povos originários, de suas lutas e conquistas acerca da territorialidade e seus direitos. Mais do que nunca, o debate sobre as questões indígenas merece destaque em estudos e pesquisas frente à uma sociedade capitalista.

Nesse sentido, este texto pretende refletir acerca da diáspora das mulheres indígenas em contexto urbano em Campo Grande-MS que representam e inspiram por meio de suas histórias e trajetórias de vidas uma expressão do significado de lutas e conquistas, em uma constante (re) descoberta acerca da beleza do aprender e do ensinar. E assim, construindo uma nova identidade com a recuperação de sua memória cultural.

O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta. A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo (LE GOFF, p.9, 1990). A identidade indígena representa um elo entre o

passado e presente, como um fio de Ariadne<sup>1</sup>, que a conduzia ao encontro de sua identidade no tempo presente.

O retrato das mulheres indígenas em contexto urbano, parte da perspectiva de Marc Bloch (1941, pp 32 e 33), na definição de história como "[...] a ciência dos homens no tempo". Nas palavras de Jacques Le Goff (1990, p.)

Toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente (Le Goff, 1993, p. 51).

Outrossim, a memória das mulheres indígenas, faz parte de uma memória coletiva, pertencente ao povo e a etnia. Para Barth (1998), “uma etnia ou um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas e culturais. Estas comunidades geralmente reivindicam para si uma estrutura social, política e um território e reconhecimentos mútuos de identidade e alteridade”.

Essas transformações na identidade cultural indígena é decorrente do êxodo da aldeia para a cidade. Conforme o antropólogo Stephen Baines:

A migração indígena para os centros urbanos ocorre de diversas maneiras, desde o traslado de grupos familiares para bairros onde já há um contingente grande de índios organizados politicamente até casos de migração de indivíduos para a cidade em busca de empregos, tratamento de saúde, educação ou um novo estilo de vida. Se o índio migra para a cidade abandonando sua aldeia, algum motivo há e o mais conhecido é o da falta de apoio que o governo, por meio da FUNAI, tem deixado de dar-lhes (BAINES, 2001, p. 08).

Para Silva e Bernardelli (2016), os principais motivos desse êxodo se decorre principalmente por problemas sócio territoriais, de alimentação, salubridade e renda, além de conflitos políticos com ruralistas e as dificuldades no desenvolvimento econômico em suas reservas.

Apesar disso, a comunidade indígena luta pela preservação de sua cultura. Desse modo, o conjunto de valores mantém-se nos indivíduos mesmo em que estes estejam em interação a outros conjuntos sociais. Haja vista que, sistemas sociais atuam movidos pelo contexto social.

---

<sup>1</sup> A expressão a fio de Ariadne, é o termo filosófico usado para descrever a resolução de um problema em que se podem usar diversas maneiras óbvias, segundo a mitologia grega Minotauro.

Apesar de, os grupos sociais apresentarem características complementares, também expressam um fator de interdependência.

E assim, os grupos étnicos mantêm padrões culturais preservados por seus grupos (BARTH, 1998). Na seção seguinte, veremos a partir de um levantamento bibliográfica acerca da a relação social e culturas das mulheres indígenas em contexto urbana em Campo Grande-MS.

### **Identidade Cultural Indígena em (transi) a Diáspora**

Segundo Stuart Hall (2011), as “[...] transformações estão mudando nossas identidades pessoais abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2011, p. 9). Isto é, estamos em uma busca constante acerca do “eu”, do “outro” e o “mundo”, no tempo presente, rodeados de preocupados em sermos aceitos. Quando se refere a identidade cultural indígenas, não é diferente, porém, nos deparemos com um muro de preconceitos em aceitar as manifestações culturais.

Essa abordagem acerca da identidade, se trata de comportamentos composto por histórias, crenças, costumes, valores e visão de mundo. A identidade cultural se constroi como algo vivo, no qual cada ser humano desenvolve práticas cotidianos trazidas consigo, em um convívio mútuo. Há um relação do todo para as partes, ou seja, ao mesmo tempo em que a identidade é algo particular, também, está inserido na sociedade como um “todo”. Desse modo, os povos originários, estão em transformações diárias, com construção e (re) construção, especialmente os povos indígenas em contexto urbano, pois, estão inseridos em uma sociedade com costumes alheios aos meus.

Para Oliveira (2003, p.117), essas transformações representam “[...] fenômenos [cada vez] mais comum do mundo moderno, talvez seja o contato interétnico, entendendo-se como tal as relações que têm lugar entre indivíduos e grupos de diferentes procedências nacionais, raciais ou culturais”. Tais mudanças interferem na herança cultural e na memória indígenas, sendo interrompidas dos hábitos contemporâneas, gerando uma ruptura nos ensinamentos passados de uma geração para outra.

No município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem 897.938 habitantes, sendo que cerca da 18.439 representam a população indígena, com pouco mais de 2% da sociedade.

(IBGE, 2022). Está localizada as comunidades indígenas em área urbana, aldeia Marçal de Souza, Aldeia Tarsila do Amaral, Aldeia Água Bonita e Aldeia Darcy Ribeiro, configurada nas etnias *Atikum, Guarani, Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kiquináu, Ofaié e Terena* (SETESCC).

As mulheres representam nem 1% da população indígenas, porém, é possível considerar que é por meio delas que ainda há uma memória cultural acerca dos costumes e crenças e valores morais. As mulheres indígenas em contexto urbano no município de Campo Grande-MS, representam o que Barth (1998, p.188) cita “as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos”. Isto é, apesar desses fenômenos de alteridade, as mulheres por meio de práticas artesanais e artísticas tentam manter a identidade cultura presente. Além de por meio dessas práticas culturais, valorizam o Pantanal Sulmatogrossense, como expressa as imagens abaixo.



**Fonte:** Imagem do artesanato indígena no Memorial da Cultura Indígena. Disponível em: <http://www.campogrande.net/turismo/o-que-visitar/memorial-da-cultura-indigena-92.html#!>

A questão da diáspora indígenas, vem na etimologia da palavra ligada à ideia de dispersão. Originária do grego *diaspeirein*, ou seja, “espalhar”. Com relação ao prefixo (dia) mantem a ideia de “movimento através”; “passagem” ou “afastamento”. Já sufixo *speirein* significa “semear ou dispersar” (BRAGA, 2019).

Diante da dispersão ou do êxodo dos povos originários de seu “*habit natural*”, tendo como decorrências do afastamento dos seus costumes, as mulheres é uma representatividade forte e de resistência quanto a permanência de sua cultura e arte. Mesmo em contexto urbana, as práticas artísticas estão presente no cotidianos da população campograndense, em lojas, feiras, museos, eventos, e em todos os locais públicos.



A imagem a seguir é um exemplo artístico da força da mulher indígena, a pintura de uma indígena Kadiwéu retratado pelos artistas grafiteiros mineiros Hyper e Gramaloka, estampado em um prédio na esquina entre as ruas 14 de Julho e 15 de Novembro, no centro de Campo Grande. Segundo os artistas, “Grávida, a indígena grafitada segura uma espada de São Jorge e carrega uma arara-canindé em seu ombro” (JORNAL ON-LINE MIDIAMAX).



**Fonte:** Imagem da pintura artistas grafiteiros mineiros Hyper e Gramaloka. Disponível em: <  
<https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2021/entenda-o-significado-da-arte-de-indigena-kadiweu-que-esta-dando-o-que-falar-em-campo-grande/>>

A representatividade das mulheres indígenas tem um fomento tão relevante que a Câmara Municipal de Campo Grande -MS, realizou no dia 02 de março de 2023, a a Exposição “Mulheres Indígenas na Cidade”, uma iniciativa Procuradoria Especial da Mulher da Casa de Leis. Tiveram a presença das mulheres das etnias Kadiweu, Terena e Guató, com amostras seus trabalhos e também suas culturas para a comunidade.

A artesã Catarina Ramos da Silva, mais conhecida como Catarina Guató, de 74 anos, expondo seu artesanato como: bolsas, mochilas, acessórios, descanso de panela, entre outros objetos feitos com o aguapé, planta aquática bastante encontrada no Pantanal. Também esteve a indígena terena Azenati Souza, de 23 anos, da Aldeia Urbana Marçal de Souza, com brincos e colares, sementes ou penas, transformando elementos da natureza em artesanato e cultura. Além, da indígena Kadiweu, a artesã Luana Aquino, que reside em Porto Murtinho, com peças em cerâmica. Habilidade desenvolvida desde criança, com sua avó. Trabalha há 9 anos, segundo ela “Na nossa cultura, aprendemos as cerâmicas desde criança. É o sustento das nossas famílias, mas também a oportunidade de levar nossa cultura”. Também estiveram as indígenas Edilene Marques e Benilda Vergilio, da etnia Kadiweu, expondo camisetas, colares e cerâmicas (CAMARA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS).

Essas mulheres são a força, tradição e continuidade ancestral de sua cultura e protagonismo feminino. Haja vista que é necessário estarem presentes para serem ouvidas, vistas, e acolhidas e terem seu momento de fala para a construção de políticas públicas a partir de suas realidades.

### **O contemporâneo diante da identidade cultural indígena**

Para o filósofo Agamben (2009), na apresentação do seu texto “O que é o contemporâneo? faz a seguinte citação “A autêntica revolução não visa apenas a mudar o mundo, mas, antes, a mudar a experiência do tempo”. O autor desafia o tempo, no sentido de nos colocarmos enquanto leitores e estudiosos na lógica do tempo. Entender a lógica é tempo, é tão profundo quanto no contexto entender o que é ser contemporâneo.

De maneira poética Agamben cita o verso “Não apenas a época-fera tem as vértebras fraturas, mas vem, o século recém-nascido, com um gesto impossível para quem tem o dorso quebrado quer virar-se para trás, contemplar as próprias pegadas e, desse modo, mostra o seu rosto demente” (AGAMBEN, 2009, p. 17).

Neste trecho, a poesia se encaixa como uma reflexão no tempo. Para o filósofo, o tempo, pode ser passado, presente e futuro e, isto faz com que cada tempo transitado tenha suas marcas. Em um movimento do olhar para trás e não, o não vivido e voltar para os próximos passos.

Seria, talvez, óbvio dizer que o contemporâneo está no tempo presente. Mas, é importante olhar as marcas do passado e os impactos do futuro. Argumenta que este presente é intempestivo, partindo da hipótese de que para ser contemporâneo é preciso ter coragem (AGAMBEN, 2009, pág. 58).

Mas, em qual desses tempos o contemporâneo se encaixa? O autor define a contemporaneidade como uma “[...] singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância, mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo (AGAMBEN, 2009, pág. 59).

A cientificidade com o decorrer do tempo, foi seguindo uma segmentação acerca da ciência, ao mesmo tempo em que a sociedade científica, alcançando novos avanços no que concerne ao desenvolvimento dos métodos. Agamben (2009, p.64) afirma que o contemporâneo “percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente para ele”. Sendo aquele que se

aproxima e ao mesmo tempo se mantém distante do seu próprio tempo, [...] “dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo” (AGAMBEN, 2009, p. 72).

O contemporâneo, diante da luz na escuridão, percebe as limitações presa ao tempo, nem explora a consciência do pensamento e das transformações no ser, na sociedade e na cultura. Mas quem é este contemporâneo? Somos nós, ao olhar para “eu” e para o “outro” e buscar compreender sua alteridade, em intercâmbio cultural, político e social que colabora para o processo de identificação entre o “eu” e o “outro”.

O contemporâneo diante da identidade cultural indígena, necessita compreender os valores presentes na cultura e sua influencia quanto sociedade. Mesmo que esses sujeitos não sejam indígenas, porém, é preciso se vê dentro e fora ao mesmo tempo, fadado à condição humana e a sua existência, como uma relação luz e escuridão. Isto é, a “luz” como expressão de clareza e “escuridão” quanto representação do desconhecido.

Hall (2006) explica:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

A concepção do sujeito pós-moderno de Hall (2006) está relacionado ao Ser contemporâneo de Agamben (2009), ambos estão atrelados à nossa realidade, por entenderem que estamos em uma sociedade em transformações constante. A questão da identidade cultural indígenas, requeem atenção, pois esses povos estão inseridos nessa sociedade em transformação, porém, possuem heranças culturais riquíssimas, quanto a historicidade social e especialmente, a preservação de sua cultura como preservação da história da humanidade. Neste interím, as mulheres indígenas em contexto urbano em Campo Grande-MS, representam a força cultural e necessitam ser reconhecidas nos seus espaços de direito neste sociedade em transformação.

### **Considerações Finais**

A identidade cultural indígenas das mulheres em contexto urbano nos inspira em

compreender o movimento de resistência e alteridade quanto a expressão da cultura indígena. E também a busca por autonomia financeira, visibilidade de suas etnias e o compartilhamento familiar da cultura. A intensão deste estudo assegura em Le Goff (1996 [1990], p. 553), “trata-se de pôr à luz as condições de produção [...] e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder”.

Com base na análise da tipologia documental e bibliográfica consultada para a elaboração do presente texto e da problemática aportada na preocupação em “descobrir ou indicar, dentro dos conceitos de cultura, de que forma o ser humano se organiza”. A partir dos levantamentos bibliográfico e documental acerca dos registros históricos, histórias orais e memórias em um levantamento etnográfico, na tentativa de dar voz às mulheres indígenas em contexto urbano, por meio de sua história como “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (DELGADO, 2006, p. 15).

Por meio desta metodologia, é possível registrar a memória viva, as emoções, as paixões, o olhar, a perspectiva peculiar e os sentimentos de indivíduos das mais diversas origens socioculturais (THOMPSON, 1992). Desse modo, não há ninguém melhor do que os povos étnicos, para retratar esta história, Fonseca (2017) enfatiza a importância do diálogo com os detentores dos bens culturais. Para Halbwachs, “de que todos os grupos sociais desenvolvem uma memória do seu próprio passado coletivo e que essa memória é indissociável da manutenção de um sentimento de identidade que permite identificar o grupo e distingui-lo dos demais” (PERALTA, 2007).

As mulheres indígenas buscam seus espaços de direito e empoderamento ao se inserirem nos espaços de poder, como símbolo de resistência. Pois, dois grandes desafios, o espaço da mulher e da indígena. Todas as formas de preconceitos e discriminação são enfrentadas cotidianamente, não só em busca de políticas para as mulheres indígenas, mas, a todos os povos indígenas.

Ainda hoje, as mulheres estão em busca dos seus lugares de direitos, seja a mulher “branca”, negra ou indígena. Em todos esses grupos étnicos, o preconceito é iminente, em decorrência do fato de serem mulheres. A sociedade patriarcal, tem em sua cultura, hábito e falas, caras e bocas, expressões que incômodo as mulheres, especialmente se exercem um lugar de liderança. As mulheres indígenas, são lideranças, seja de maneira intencional ou não. Pois o



fato de estarem em constante busca por direitos, estão à frente da sociedade, em defesa da cultural e à igualdade entre homens e mulheres.

Essas mulheres e seus familiares estão nos espaços urbanos buscando os mesmos direitos “O migrante buscava encontrar na cidade boa escola para seus filhos, empregos com boas remunerações, melhores postos de saúde e lazer”. Porém, ainda é possível nos deparemos com um cenário desfavoráveis, os indígenas instalados em bairros de periferia e os empregos encontrados estavam longe das expectativas, além das dificuldades linguísticas a acerca do idioma tradicional (SANT’ANNA, 2004, p.07)

Mulheres indígenas representam poder e tradição, além de serem representado da cultura por meio da arte, com pinturas, esculturas, cerâmicas, artesanato e dança, também estão ocupando cada vez mais o espaço de poder político e participação social em todas as áreas da sociedade em busco pela luta pelos direitos de seus povos originários, e tornado importantes interlocutoras na sociedade não indígena e em seus grupos étnicos, sendo guerreiras basilares de sua cultura.

### Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: **Argos**, 2009.

ANTAS, Paulo de Tarso Zuquim et. al. Plano de Manejo da Reserva Particular do patrimônio Natural do SESC Pantanal. Coordenação BRANDÃO, Leopoldo Garcia. 2ª Edição. Rio de Janeiro, 2011.

AB’SABER, A. N. 1988. O Pantanal Mato-grossense e a Teoria dos Refúgios. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, 50:9-57. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg\\_1988\\_v50\\_n2\\_especial.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1988_v50_n2_especial.pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2023.

AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS – ANA. Conjuntura dos recursos hídricos do Brasil: regiões hidrográficas brasileiras. **Edição especial**. Brasília, 2015.

BESPALEZ, Eduardo. Arqueologia e história indígena no Pantanal. **Revista Estudos Avançados**. USP, São Paulo, 29 (83): 45-86, 2015.

BRAGA, C.R.V. Literatura e diáspora. In: A literatura movente de Chimamanda Adichie: póscolonialidade, descolonização cultural e diáspora [online]. Brasília: Editora UnB, 2019, pp. 79-137. **Pesquisa, inovação & ousadia series**. ISBN: 978-65-5846-053-4.

BRANCO, Pércio de Moraes. Pantanal Matogrossense. In: Informativo na Rede de bibliotecas do Serviço Geológico Brasileiro – **CPRM**, 2014. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/Redes-Institucionais/Rede-de-Bibliotecas---Rede-Ametista/Pantanal-Mato-Grossense-2717.html>. Acesso em 16 de dezembro de 2022.

CABRAL, Paulo Eduardo. Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões. Campo Grande, MS: Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS)/ **Ministério da Educação e Desporto (MEC)/ Fundo Nacional do Desenvolvimento (FNDE)**, 2002.

HUSSERL, Edmund. A crise da humanidade européia e a filosofia. Introdução e tradução Urbano Zilles. – 2 ed. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2002. 9-11 p. – (Coleção Filosofia; 41)

MATO GROSSO DO SUL. **A Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania** – SETESCC. Disponível em: <https://www.setescc.ms.gov.br>

SOUZA, C. A.; LANI, J. L.; SOUSA, J. B. Origem e evolução do Pantanal Mato-Grossense. Artigo para o **VI Simpósio Nacional de Geomorfologia/Regional Conference on Geimorphology**. Goiânia – GO, 2006.

Disponível em: <http://lsie.unb.br/ugb/sinageo/6/3/132.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2020.

SANT'ANA, G. R. Uma análise do processo migratório dos índios terena para o perímetro urbano da cidade. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <[www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/68/70](http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/68/70)>.

VIANNA, Aurélio. Apresentação In: Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: **Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional**, p. 05-07, 2008.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1992.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: resenhas críticas. **Antropologia, Escala e Memória**. n.2, 2007.

SCHIMITZ et al. Arqueologia do Pantanal do Mato Grosso do Sul - **Projeto Corumbá**. **Tellus**, ano 1, n. 1, p. 11-26, Campo Grande, MS, 2001.

## RESISTENCIA E VISIBILIDADE- CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UM INDÍGENA NAS REDES SOCIAIS

Ronaldo Carvalho ( PPGE/UCDB)  
ronaldo-prc@hotmail.com

Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB)  
adir@ucdb.br

**Resumo:** Esse artigo foi produzido durante o curso de doutorado(2023B) em educação na Universidade Católica Dom Bosco, a partir da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, para o evento desta entidade nomeado “X SEMINÁRIO DOS POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE” que este ano trás o tema: Visibilidade e Protagonismo. Este artigo tem como proposta principal examinar como um jovem indígena chamado Nory kayapó, residente no sul do Pará, utiliza a internet, e suas redes sociais como Instagram, Facebook, Tik Tok, e o que gera em sua vida e da sua comunidade indígena, esta interação digital. Através de entrevista feita via WhatsApp, investigamos como esse jovem navega entre os elementos tradicionais de sua cultura e as influências do mundo digital, Percebeu-se que as redes sociais podem ser uma ferramenta poderosa para criar pontes com outras culturas e perspectivas, e que mesmo assim essa hibridização não destrói a identidade cultural do entrevistado, pelo contrário, a imersão no meio digital tem possibilitado uma maior resistência a colonialidade cultural, visto que a possibilidade de visibilizar sua cultura tende a fortalece-la.

**Palavras chave:** Nory Kayapó, Redes sociais, Interculturalidade digital. Resistencia, Visibilidade.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário global atual, a interação entre culturas ancestrais e o mundo contemporâneo tem sido objeto de análise e reflexão em diversas áreas do conhecimento. Os povos indígenas, guardiões de tradições enraizadas e conhecimentos ancestrais transmitidos ao longo de gerações, encontram-se diante de um desafio crucial: como preservar suas identidades culturais únicas em um contexto de rápidas mudanças sociais, tecnológicas e ambientais? O evento “Povos Indígenas e Sustentabilidade- Visibilidade e Protagonismo: Resistências e lutas dos povos indígenas” emerge como um espaço de encontro e discussão e neste sentido trazemos este artigo afim de analisar a presença e percepções de um jovem indígena da etnia Kayapo

chamado Nory Kayapó, residente no município de Novo Progresso no Pará, que se utiliza das redes sociais como ferramenta de empoderamento visibilidade e divulgação da sua cultura.



Imagem 01- Foto de perfil de Facebook em 02/09/2023, fornecida pelo entrevistado.

Utilizamos uma abordagem qualitativa e entrevista semi estruturada através do WhatsApp que abrangeu tópicos relacionados à sua experiência online, motivações, desafios e como ele percebe o impacto dessa interação entre sua cultura tradicional e o mundo digital.

Nos diálogos com Nory, foi possível notar que ele compartilha aspectos da sua vida, cuja realidade e experiências nos oferecem uma perspectiva profunda sobre a relação entre identidade indígena, modernidade e as plataformas digitais, dessa forma ele navega entre meio a tradição e a contemporaneidade, entre o local e o global.

As análises deste artigo explora como Nory Kayapó tem aproveitado as redes sociais, como Twitter, Facebook, Instagram e TiK ToK, como meios convencionais de expressão cultural e conexão com o mundo exterior. A esta articulação cultural e tecnológica chamamos de interculturalidade digital que se refere à utilização crítica das redes sociais no intuito de possibilitar diálogos e interações nos meios digitais. Além disso vincula-se a esta interculturalidade digital noções de poder, colonialidade, marginalização, resistência, protagonismo e visibilidade, reconhecendo a fluidez das identidades culturais que estão presentes nestes ambientes virtuais, e que propositalmente ou não, podem viabilizar um diálogo crítico sobre as formas pelas quais as tecnologias digitais impactam a construção, representação e disseminação da cultura no mundo.



Entendemos ainda que a interculturalidade digital vai muito além da mera presença de diferentes culturas na internet, ela se concentra na análise das complexas negociações de significado, identidades e desafios éticos que surgem quando as culturas se encontram e se comunicam por meio de dispositivos e plataformas digitais<sup>1</sup>.

Assim, longe de ser uma mera imposição de valores estranhos à sua cultura, a adoção dessas ferramentas digitais se revela como um ato consciente de hibridização, onde a oralidade e os rituais se misturam com os pixels e as hashtags.

A centralidade desta análise, reside na demonstração de que o engajamento de Nory Kayapó nas redes sociais não é uma via de mão única, onde a identidade indígena é diluída em prol de uma assimilação total da cultura do “outro”. Pelo contrário, ele se posiciona como um agente seletivo e ativo, utilizando essas plataformas para compartilhar narrativas que transcendem os estereótipos e, assim, tencionam visões preconcebidas. Essa abordagem se revela uma forma contemporânea de reafirmar o orgulho de ser indígena e da sua cultura e reforça sua presença no panorama global, pois como ele mesmo diz: “nós temos orgulho demais da nossa cultura, com nosso idioma e isso não vamos deixar” (Nory, 2023).

A discussão em torno das concepções de cultura e hibridismo cultural emergem como um eixo fundamental deste estudo por isso aprofundaremos estes termos adiante, pois ao adotar as redes sociais como veículo de expressão, Nory não apenas comunica sua cultura, mas também convida a uma troca de ideias, experiências e perspectivas outras.

Neste contexto o X Seminário dos Povos Indígenas e Sustentabilidade se estabelece como um espaço fundamental para aprofundar essa discussão e explorar casos como o de Nory Kayapó que contribui para a compreensão desse fenômeno complexo e dinâmico, oferecendo percepções valiosas para a interrelação entre cultura indígena, visibilidade e resistência, como veremos.

### **“ENTRE LUGARES”: FLUINDO ENTRE O TRADICIONAL E O GLOBAL**

Nory Kayapó é um jovem indígena de 23 anos que nasceu em uma aldeia chamada Kabeká (KBK) e hoje reside no município de Novo Progresso. Sua família, devido a maior facilidade em acessar o município de Novo Progresso reside na aldeia Kamaú. Nory estudou as séries iniciais na própria aldeia Kamaú, mas em 2012 mudou-se para a cidade onde continuou

---

<sup>1</sup> Conceitualização baseada em: Catherine Walsh, Reinaldo Fleuri, Vera Maria Candau

os estudos desde o primeiro ano. Sua maior dificuldade? Falar a língua portuguesa. Sua paixão? Jogar futebol, e devido a viagens com seu time de futebol na categoria de base, foi apresentado às redes sociais as quais buscou aprender pensando... “vou divulgar a cultura indígena[...]a gente pode usar nossa rede social para a gente mostrar também a nossa cultura, nossa realidade” (Nory, 2023).

Este Kayapó ao usar as redes sociais, está aproveitando um meio globalmente visível para apresentar sua cultura indígena ao mundo além de ampliar a visibilidade da cultura kayapó para além do seu contexto local, desafiando assim as percepções estereotipadas e contribuindo para uma visão mais autêntica e rica das culturas indígenas. A utilização das redes sociais por Nory para divulgar sua cultura está intimamente ligado ao fenômeno da globalização pois as plataformas como Twitter, Facebook, Instagram e outras, permitem que ele tenha um alcance global e atinja um público diversificado em todo o mundo, compartilhando e recebendo, afetando e sendo afetado em uma interdependência global.

É importante saber que a globalização, é um fenômeno multifacetado que ultrapassa fronteiras geográficas e culturais, tem como uma de suas marcas o acesso quase onipresente às novas tecnologias. Sobre isso nos diz Quijano, (2002) que:

Originalmente, a “globalidade” foi referida a uma mudança drástica nas relações entre o espaço e o tempo na subjetividade, como consequência da velocidade da circulação de informações produzida pelos novos recursos científico-tecnológicos, de tal maneira que se podia perceber simultaneamente o que ocorria em qualquer lugar do mundo (Quijano, 2002, p. 06).

Esta ideia de “globalidade” aborda a percepção de mudança nas relações entre o espaço e o tempo devido a rápida circulação de informações pelo advento dos avanços científicos. Isso permite que as pessoas percebam simultaneamente eventos em qualquer parte do mundo afetando as pessoas e suas interações, causando implicações sociais e culturais.

O advento da internet e das redes sociais no Brasil e no mundo, tem oferecido oportunidades inéditas para as comunidades indígenas se conectarem como uma audiência global, compartilham suas histórias e desafios, e trazem suas próprias narrativas em uma escala nunca antes possível, narrada por suas vozes. É perceptível que estes processos não são homogêneos e frequentemente esbarram em desigualdades socioeconômicas, de infraestrutura e conseqüentemente de acessibilidade.

Muito se tem abordado e aliado ao fenômeno da globalização a percepção de uma cultura global que se refere à interconexão e intercâmbio de valores, produtos culturais, saberes, ideias e informações em escala mundial. Embora a cultura global envolva a disseminação de elementos culturais em diferentes partes do mundo, ela não é um fenômeno uniforme ou homogêneo, mas é carregada de tensões entre o local e o global entre as culturas dominantes (em geral eurocêntricas) e culturas locais ou periféricas.

Bhabha (2013) nos lembra em “O Local da Cultura” que ela, a cultura, é central em nossas vidas, porém assim como a identidade, não são fixas em vez disso “fluidas” e no contexto global, as culturas não são simplesmente absorvidas ou assimiladas umas pelas outras, mas frequentemente se fundem, portanto, a cultura global não anula a diversidade cultural, mas pode criar espaços para o surgimento de novas formas de identidade e de expressão cultural. Assim, enquanto a cultura representa as expressões e significados compartilhados por grupos específicos a cultura global se refere a multiconexões de diferentes perspectivas e práticas culturais que se fazem presentes e interagem no meio digital.

Retomando o hibridismo cultural, ele nos aparece como um processo no qual elementos culturais de diferentes origens se misturam e se combinam para criar novas formas culturais como dissemos, e está intrinsecamente relacionado a este fenômeno de globalização e conexão digital. Hall (2003) contesta a noção de culturas puras e estáticas, enfatizando que as culturas estão em constante transformação devido às interações entre diferentes grupos culturais.

Mesmo ao verificar como a trajetória e o crescente acesso à internet e as redes sociais tem transformado a maneira como as pessoas se relacionam e expressam suas identidades, para o jovem indígena, este contexto digital oferece uma oportunidade única de equilibrar suas raízes culturais com o mundo moderno.

Embora ecoe de maneira contundente a ideia de que os indígenas tenham perdido a sua cultura, ideia esta que reside numa forma fixa de cultura, Stuart Hall (2003) nos lembra que existe uma busca por um certo tipo de identidades nacionais e que sempre houve uma tentativa de uma colonial homogeneização da cultura, através da imposição de estruturas de poder. Desta foram, ao mesmo tempo em que a globalização se apresentou enquanto uma tentativa hegemônica, acabou por reforçar as identidades locais e particulares que, em defesa de suas particularidades sociais e culturais fizeram resistência frente a este fenômeno. Apesar de algumas nítidas resistências à globalização é possível observar que, desse contexto de interação

mundial estão emergindo identidades hibridizadas. Esta preocupação com a preservação dos traços peculiares da cultura está presente no discurso de Nory (2023) ao falar que:

isso é uma preocupação dos velhos que falam isso sempre falam isso: Você não pode perder a nossa cultura, principalmente o nosso idioma a nossa identidade a nossa pintura o nosso cântico isso é o mais importante (Nory Kayapó, 2023).

Quanto a isso, destacamos como o uso das redes sociais permite que o jovem indígena mantenha e celebre sua cultura tradicional. Investigamos como ele compartilha práticas, histórias e valores da sua comunidade, afetando não apenas os membros indígenas, mas também o público conectado e ele nos revelou que:

na época eu postava direto, assim sem noção, ai já fui banido do TiK ToK com 200 mil seguidores, eu já perdi minha conta com 400mil no Twitter onde fazia “live” mostrando a cultura indígena[...]por que na nossa cultura a gente pode andar nu assim pra ... pra dançar, pra festa[...]eu tô mostrando a cultura, mais algumas plataformas não deixaram eu divulgar esta cultura (Nory Kayapó, 2023).

Este caso narrado por Nory, que enfrentou restrições e censuras ao tentar divulgar sua cultura indígena, levanta questões importantes sobre a liberdade de expressão, o papel das plataformas de mídias sociais e o equilíbrio entre promoção cultural e as políticas de conteúdo dessas plataformas. As redes sociais geralmente têm políticas de conteúdo que visam proibir ou restringir certos tipos de conteúdo, incluindo nudez, por razões de sensibilidade ou para criar um ambiente seguro para todos os usuários. No entanto, essas políticas não podem ser aplicadas de maneira indiscriminada e insensível, prejudicando a divulgação de culturas que tem práticas diferentes em relação a exposição do corpo, sem contar que restringir a divulgação de práticas culturais diferentes pode ser visto como uma forma de homogeneização cultural e falta de respeito pela diversidade.

## **CONEXÃO DIGITAL: RESISTÊNCIA ÉTNICA E VISIBILIDADE**

Ao percebermos como a presença online deste indígena, o conecta com pessoas de diferentes origens e perspectivas, analisamos que essa interação pode ampliar sua compreensão de mundo e fortalecer seu senso de pertencimento tanto à sua comunidade indígena quanto à comunidade global pois o mesmo, utiliza dessas ferramentas como estruturas de resistência



enquanto faz uso do seu conhecimento digital para empoderar outros indígenas nas redes sociais como observamos nesta fala:

eu criei muito Facebook para indígenas sabe, para eles começarem a divulgar a nossa cultura para as pessoas conhecer a gente indígena por que se a gente não divulgar, ninguém vai conhecer, então a gente começa a se defender também (Nory Kayapó, 2023).

Esta necessidade de “defesa” é perceptível tendo em vista a colonialidade que tende a qualificar culturas como alta e baixa e a possibilidade dele construir suas próprias narrativas em vez de ser representado, e isso nos lembra a questão da representação e voz dos subalternizados, conforme discutido por Spivak (2010) em “Pode o Subalterno Falar?”, e isto é muito relevante no caso de Nory, pois muitas vezes as vozes das pessoas subalternizadas, e que são marginalizadas, oprimidas, são silenciadas ou distorcidas pelo discurso dominante.

Esta tentativa de silenciamento presente nas redes sociais é explícita quando o entrevistado relata que:

a gente entra na rede social e a gente recebe muitas críticas sabe, muito preconceito, mais a gente continua divulgando a nossa cultura o nosso dia dia[...]tem as pessoas que não quer que a gente mostre nossa cultura [...]e quer que a gente viva igual indígena na época de viver no mato (Nory Kayapó, 2023).

Frente a isso recorreremos novamente a Bhabha (2013) tendo em vista seu conceito sobre o “terceiro espaço” que se refere a um espaço de encontro choques e negociações entre culturas coloniais e culturas colonizadas, onde novas formas de identidade e subjetividade podem surgir. Ele explora como as pessoas em situação pós coloniais desenvolvem identidades híbridas e ambivalentes, influenciadas tanto pela cultura dominante quanto pela cultura colonizada e esta ambivalência é uma fonte de criatividade e resistência cultural, que permite que as comunidades e por consequência Nory Kayapó, subvertam narrativas hegemônicas e sigam em frente.

Outra marca da resistência emerge na entrevista com Nory, referente a preocupação com a memória cultural por parte das lideranças tendo em vista que perguntei o que as lideranças achavam sobre o trabalho dele e da divulgação da cultura nas redes sociais e ele assim respondeu que...

Eles concordam, por que hoje em dia eu tenho um HD, tenho alguns vídeos gravados para deixar para a histórico sabe, por que a gente não pode só gravar na cabeça, a gente tem que gravar agora na rede social para ficar lá para daqui cinco ou dez anos os nossos netos os nossos parentes podem ver, por que na época quando não tinha assim tecnologia a gente perdeu alguma coisa sabe.

Então hoje a gente anota tudo, então os velhos sempre falam assim: Vocês têm que gravar para registrar pro resto da vida (Nory Kayapó, 2023).

A fala das lideranças indígenas presentes na citação, demonstra a preocupação com a preservação da memória cultural de várias maneiras:

A primeira é no reconhecimento da importância das tecnologias como no uso do HD (Hard Disk)<sup>2</sup> contendo os vídeos gravados que se apresentam como ferramentas valiosas para registrar e preservar sua cultura representando a adaptação a era digital.

Segundo, ao mencionar a preocupação em deixar esses registros para “os nossos netos e nossos parentes”, as lideranças indígenas demonstram uma forte ênfase na transmissão da cultura entre as gerações, pois desejam garantir que as gerações futuras experimentem as riquezas culturais e as histórias de seu povo.

Terceiro, pelo lamento da perda no passado, pois a referência de que “na época quando não tinha assim tecnologia a gente perdeu muita coisa” indica uma sensação de lamento por elementos culturais no passado, antes da disponibilidade da tecnologia moderna.

A importância da preservação da memória cultural é presente em na obra do indígena Ailton Krenak (2019) uma vez que o mesmo critica a “amnésia” coletiva da sociedade moderna em relação a história dos povos indígenas e a destruição ambiental. Ele enfatiza a necessidade de lembrar e valorizar as culturas indígenas como uma forma de resgatar a memória cultural e reconectar-se com uma sabedoria perdida.

Algo que é importante expor aqui também é o respeito pela ancestralidade e pelos mais velhos, descrito por Nory ao falar que “Na nossa cultura a gente tem muito respeito ao nosso cacique, o pajé, os mais velhos” este respeito desempenha um papel de suma importância na preservação da cultura indígena, na construção da identidade e na resistência contra ameaças à visibilidade e a sobrevivência das comunidades indígenas, pois estes princípios ajudam a fortalecer as bases culturais e sociais que sustentam as lutas das comunidades indígenas por conhecimento, justiça e dignidade.

Em contra posição aos processos de invisibilidade que a colonialidade produz percebemos que a utilização das redes sociais vem aumentando por parte de indígenas de diversas etnias dentro e fora do Brasil. Quanto a isso, Nory nos disse que:

---

<sup>2</sup> Sigla do inglês referente a disco de armazenamento de dados, utilizado de forma interna nos primeiros computadores, hoje pode ser usado de forma externa e portátil.

não só os kayapó mas tem outros indígenas que estão começando a produzir vídeos agora e outras etnias também que a gente influenciou[...] estão crescendo muito[...]através do nosso nicho ‘ta bombando’ também, não é só os kayapó[...]a gente motiva as outras etnias (Nory Kayapó, 2023).

Esta fala nos lembra o que disse Fanon (2002, p.69) em “Os Condenados da Terra” sobre os processos de colonização onde “O indígena é um ser confinado”, muitas vezes culturalmente sendo forçados a adotar a cultura do colonizador resultando em uma perda da identidade e autonomia cultural. Entretanto através desta entrevista, percebendo a atuação das novas gerações indígenas nas redes sociais, vislumbramos uma quebra neste confinamento cultural, visto que eles estão aproveitando destas ferramentas digitais para propagar sua perspectiva de vida, além disso, o fato de outras etnias indígenas também estarem seguindo este caminho, demonstra como essa tendencia está crescendo e se espalhando, criando uma rede de conexões e solidariedade entre os povos indígenas e visibilizando sua cultura para o mundo.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este artigo examinou como Nory Kayapó, um jovem indígena da etnia Kayapó, residente no sul do Para, no Brasil, utiliza as redes sociais como Instagram, Facebook, Tik Tok e outras para divulgar sua cultura indígena e expressar sua identidade cultural e conectar-se com o mundo exterior a sua aldeia. A pesquisa demonstrou que o uso das redes sociais por Nory não apenas comunica sua cultura, mas também desafia estereótipos, promove a visibilidade e fortalece a identidade cultural, não só da sua etnia, mas por sua influência, outras etnias também tem utilizado a rede mundial contribuindo para a resistência cultural indígena.

Através deste breve estudo para o “X SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE- Protagonismo e Visibilidade” muitas questões importantes foram levantadas como: A preservação da identidade cultural indígena , o hibridismo cultural, o uso das redes sociais como ferramenta de empoderamento cultural, a interculturalidade digital, a preservação da memória cultural, o respeito à ancestralidade, a ideia de cultura global e cultura local, a quebra do confinamento cultural e também a influência positiva no uso das redes sociais ao criarem conexões entre as etnias.

Tudo isso serviu para construirmos com base forte a afirmativa de que a utilização das redes sociais pelo indígena Nory representa uma ferramenta de resistência e visibilidade para os povos indígenas a fim de desafiar estereótipos, fortalecer identidades e estabelecer lugares de

fala de forma que as comunidades indígenas possam prosperar e serem reconhecidas em toda sua diversidade e diferença.

## REFERÊNCIAS

BHABHA K.Homi. **O local da Cultura**; Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. -2. Ed.- Belo Horizonte, Editora UFMG, 2013.441p.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. 102 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia**. Revista Novos Rumos. V.17, n.37, 2012, pp.04-28

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.



**GT 5 - GÊNERO, IDENTIDADE, DIFERENÇA: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**A IMPORTÂNCIA DE PROFESSORES NEGROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639-3**

Luana Melsa Cavalcante (Bolsista *CAPES/UCDB*)  
luanamelsa@hotmail.com

**Resumo:** O artigo tem como objetivo principal, ressaltar a importância de adotar práticas pedagógicas antirracistas em ambientes escolares, onde é colocado em evidência o papel fundamental de professores negros e conscientes, exercendo a sua função como professor educador e mediador no combate de práticas racistas. Existe a lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" Essa lei visa valorizar a contribuição dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira, bem como combater o racismo e o preconceito. Acredita-se que a Lei quando implementada nas escolas, deve-se muito mais ao protagonismo e o direcionamento, principalmente de professores negros do que a uma política planejada, engessada e imposta, por determinadas secretarias de educação. Isso deve-se também ao histórico de descaso da população brasileira com as questões raciais, o conhecido racismo estrutural, estruturado no decorrer de anos e anos, trazendo junto consigo alguns estereótipos como verdade absoluta, implantado em nossa sociedade e motivado tanto pelo mito da democracia racial quanto pelo ideal de branqueamento. Mas, felizmente, os professores negros estão mudando essa realidade.

**Palavras chaves:** Educação. Racismo em ambiente escolar. Professores Negros.

### **Introdução**

Observando o atual cenário educacional e as práticas pedagógicas adotadas e desenvolvidas nesse ambiente, percebemos a grande importância de saber lidar com situações racistas dentro do ambiente escolar e sem contar a necessidade de trazer os conhecimentos dos povos africanos para o currículo das escolas.

Nesse sentido algumas indagações tornam-se importantes: como professores negros que estão no exercício da docência, lidam com a questão do racismo em ambiente escolar? Como estão sendo trabalhados assuntos que demonstram e valorizam a história e a cultura africana? Como está sendo implementada no cotidiano escolar a Lei 10.639/2003? Os professores negros estão sendo protagonistas nesse processo?

Sabemos que em março de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Essa lei visa valorizar a contribuição dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira, bem como combater o racismo e o preconceito.

Sou professora, mulher e Negra, são quase 12 anos trabalhando na educação básica pública no município de Campo Grande MS, lecionando em diversas escolas e em variadas regiões do município, principalmente em regiões periféricas, com a grande parte da população negra e parda, pois sabemos que as regiões periféricas tem maior nível de ocupação de pessoas negras e pardas. Estudei em diversas escolas públicas de Campo Grande, lembro de ter alguns professores negros nessa trajetória, alguns demonstravam orgulho de serem negros e quando entrávamos em assuntos que traziam a questão racial, era notável que algo era tocado no íntimo do professor naquele momento, era perceptível o desejo de falar, de explicar e trazer todo sentimento e verdades incumbidas. Já outros professores preferiam não entrar no assunto e assim não me afetavam tanto.

Nessa trajetória, é possível observar algumas melhorias nos últimos anos, desde a aplicabilidade da lei 10.639/03 no ano de 2003, até os dias de hoje, porém ainda existe muito a ser feito para erradicar o racismo e termos finalmente a história e a cultura negra valorizada no Brasil. Podemos começar com a formação do professor e o conhecimento da lei e a sua aplicabilidade e dessa forma iremos garantir que nossos alunos tenham acesso ao real conhecimento da história dos povos africanos, impactando na sociedade brasileira. Os nossos currículos precisam trazer a cultura e a valorização da diversidade brasileira.

## **Desenvolvimento**

O racismo é estrutural em nossa sociedade e por esse motivo tratamos com tamanha normalidade as situações de discriminação em nosso cotidiano, que não conseguimos nos incomodar ou preocupar, um exemplo típico é quando negros e indígenas acabam ocupando cargos inferiores em instituições públicas ou privadas, e diante dessa situação muitos não se incomodam. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos.

O racismo se alimenta de um imaginário historicamente construído de que negros e indígenas são racialmente inferiores, caso contrário, não haveria explicação para o modo distinto com que imigrantes brancos são bem recebidos. Assim, ainda que haja um horror de certa parcela da sociedade com os horrores e a ilegalidade do tratamento recebido por haitianos e bolivianos, essa indignação não é capaz de se traduzir numa ação política efetiva contra essa violência e nem impedir o uso da força de trabalho destes imigrantes pela indústria capitalista (Almeida, 2019, p. 187).

É nítido o quadro do racismo estrutural dentro das instituições de ensino, e é notável que há grande dificuldade na aplicabilidade da lei nos ambientes escolares. Há um grande desconhecimento da Lei e falta interesse também, por grande parte de secretarias, gestores e professores. Tudo isso dificulta ainda mais a questão, sendo enfatizado somente no mês de novembro, considerado o mês da consciência negra. Esse é um grande problema que precisa ser superado, haja vista, o racismo afetar negativamente a vida dos negros no Brasil. Precisamos apostar na educação como uma possibilidade de transformação social e de superação do racismo. Como afirma Apple:

Há muito para fazer e muitos lugares onde precisa ser feito. Há o reconhecimento crescente de que mudanças verdadeiramente radicais às nossas estruturas, nossas políticas e nosso senso comum são essenciais. A tarefa parece tão grande. Isto pode ser desanimador e até paralisante. Mas devemos começar em algum lugar. Precisamos resistir ativamente ao pressuposto muito difundido de que a educação não é poderosa como agente de transformação, que só pode ser transformada depois que a “sociedade” for transformada (APPLE, 2017, p. 920).

A escola é um espaço nos quais opressões estão hegemonicamente presentes, mas também há espaços não hegemônicos de luta e resistência. Em nossa pesquisa, pretendemos dar visibilidade a espaços não hegemônicos ocupados por professores negros. São eles que mais estão descolonizando os currículos:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. (Gomes, 2012, p. 104).

Esse avanço e ruptura é, em grande parte, protagonizado pelos professores negros. A escola e o currículo estão vinculados à sociedade. A grande maioria dos sujeitos frequentam ou já frequentaram uma escola. Ela tem papel fundamental na formação dos sujeitos, ela pode tanto desenvolver práticas que contribuam para a erradicação do racismo, como silenciar e não provocar mudanças.

Infelizmente alguns movimentos tentam manter os privilégios sociais dos grupos hegemônicos, como a “escola sem partido”. É um movimento que tenta calar a voz dos educadores, não permitindo que os mesmos eduquem para uma sociedade antirracista. Esse movimento tenta inclusive interferir na formação de professores, que é central para a aplicabilidade da lei 10.639/2003, pois ele é o principal mediador na educação.

É importante que o professor tenha uma formação adequada tanto no período de graduação, quanto nas formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação, para que possa conseguir êxito na educação antirracista. Para Gomes (2021), as mudanças é necessária uma tomada de posição em relação à formação de professoras e professores sobre a questão racial para que a descolonização das práticas seja possível, continua necessária e urgente:

Indago se hoje, principalmente, após a sanção da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação (LDB) e introduziu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica, a formação inicial e continuada de professoras e professores tem proporcionado aos docentes maior consistência pedagógica, didática e teórica no trato com a questão racial e as situações de racismo na escola (Gomes, 2021, p.438).

Através da citação acima de Gomes, destaca-se o a importância de uma formação consciente que enfatiza pontos importantes na luta contra o racismo no ambiente escolar, tendo como protagonista o professor(a) negro(a). A sua presença nas escolas, demonstra força,



diversidade cultural, empoderamento e luta por uma sociedade igualitária, que sabe valorizar e respeitar todos os tipos de cultura.

Como já apontado, é de extrema importância, que o professor tenha formação prévia para que possa trabalhar e introduzir conteúdos, ações, planos e projetos, voltados para assuntos raciais (cultura africana e afro-brasileira) dentro do currículo. Para que determinadas ações obtenham êxito é necessário que ocorra um conjunto de atitudes e práticas no decorrer do ano letivo. É fundamental a capacitação e a formação de docentes para desenvolverem práticas antirracistas nas escolas. Todos precisam entender que existe uma lei, a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio e que deve ser cumprida. Dessa forma os currículos poderão ser descolonizados:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p.102).

Existe uma relutância no processo de aceitação e aplicabilidade da lei por parte de muitos professores. Por isso é tão importante que professores negros abracem a causa e consigam desenvolver metodologias e práticas diferenciadas no cotidiano escolar, principalmente em meio a casos de racismo no ambiente escolar. O papel de descolonizar o currículo não é uma tarefa fácil na educação básica, alguns pequenos avanços foram perceptíveis nos últimos anos desde a criação da lei 10.639/03 e outras inúmeras políticas voltadas para essa temática, porém está longe de ser um estado satisfatório no ambiente escolar. Desde o período da colonização, foram criados inúmeros tipos de estereótipos que massacram as culturas e os povos de origem africana e infelizmente eles muitas vezes circulam nos currículos das escolas:

Isto porque é a força da ambivalência, central para estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilísticas e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que poder ser provado empiricamente ou explicado logicamente. (Bhabha, 1998, p.106).

O pedido de socorro ainda é ouvido de longe, daqueles que sofrem com falas, olhares e situações preconceituosas (na escola, em ambiente de trabalho, em família, em momentos de interação social). Já se passaram tantos anos, após a abolição da escravidão no Brasil em 1888. Com base em Bhabha (1988), podemos afirmar que inúmeras situações de injustiça, massacre e violência foram impostos durante o período colonial, e se perpetuam até os dias atuais. Através de muitas lutas, através do movimento negro, estamos conseguindo quebrar paradigmas e superar inúmeros estereótipos impostos e tidos como verdades absolutas, sem nem mesmo que conseguíssemos ter a chance e a oportunidade de colocar em dúvida, ou contestar determinadas falas e situações racistas, que menosprezam que ferem o outro.

É extremamente necessário conhecer o período Brasil Colonial de forma detalhada, não somente selecionando conteúdos que distorcem a realidade dos fatos, pois através desse conhecimento adquirido, iremos entender a atual conjuntura brasileira e todo o seu processo estrutural, voltado principalmente para questões raciais e dessa forma conseguir libertar-nos de padrões, paradigmas e estereótipos impostos de forma abusiva, marginalizando um povo, uma cultura. Nós como professores, educadores, temos o papel primordial, de conhecer a história na a partir da visão do povo negro. Infelizmente nossos currículos ainda são colonizados e essa tarefa de descolonizar os currículos pertence a nós e principalmente ao professor negro, que tem sim, o dever e a obrigação de trazer o conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira para nossos alunos. De alguma forma isso está acontecendo no campo do currículo:

O campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros (Gomes, 2012, p. 106).

Não podemos negar que as mudanças estão acontecendo, claro que não é ainda na proporção esperada, mas algo está acontecendo, estamos forjando a escuta. A voz daqueles que lutam e que foram silenciadas por tantos anos hoje grita pela igualdade e pelo respeito e vêm ganhando espaço mesmo que ainda não seja de acordo com o espaço que nos é de direito. As instituições públicas de ensino são palcos desse movimento, por isso trago nesse artigo a importância da aplicabilidade da lei, a importância da conscientização dos educadores e principalmente dos professores negros, quando se trata dessa temática.

## Considerações finais

O olhar consciente e descolonizador com relação às práticas pedagógicas raciais é essencial para um bom desenvolvimento da consciência antirracista no ambiente escolar e em seus currículos. Sendo assim é necessário que sejam abordados de forma intensiva, assuntos, conteúdos e debates, em nossas escolas pelo Brasil, voltados para essa temática de imensa importância social. Trabalhando dessa forma, iremos aos poucos construindo uma sociedade consciente, que não tolera casos de racismo.

Quando trazemos e inserimos no dia a dia escolar, questões raciais, estamos facilitando a ruptura com o racismo que caracteriza nossa sociedade. É preciso ressaltar a cultura e a beleza de nossos povos africanos, que contribuíram e contribuem de forma assídua na construção do nosso país.

O Brasil tem uma dívida histórica, que necessita ser sanada e umas das formas de quitá-la, é o investimento no combate de práticas racistas no ambiente escolar. Através do conhecimento, podemos mudar nossa sociedade. Sabemos que a educação tem a capacidade de formar sujeitos antirracistas, seres humanos providos de inteligência, e que lutam contra e qualquer forma de desigualdade e preconceito, por esse motivo é necessário investir na formação de professores, é necessário entender o papel fundamental do professor negro na educação.

Os professores negros são uma grande referência para nossos alunos negros, e quando assumimos o papel de professor negro e empoderado conseguimos ter uma posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem e dessa forma iremos rompendo aos poucos paradigmas e estereótipos que desvalorizam e empobrecem a história e a cultura dos povos africanos e seus descendentes.

## Referências

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

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926 out./dez. 2017.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021.



## ARTE, CORPO E GÊNERO: A PRODUÇÃO DE CERÂMICA ENTRE AS MULHERES KADIWÉU

Gabriela Barbosa Lima e Santos  
(UFMS/Pós-doc/Bolsista CAPES).  
gabilimaesantos@gmail.com

**Resumo:** O que pode a arte Kadiwéu? Tomando por base a virada epistêmica na etnologia dos povos ameríndios, onde os corpos e a construção da pessoa passaram a ser vislumbrados como a centralidade da vida social dos povos indígenas, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa em fase inicial sobre a produção de cerâmica por mulheres Kadiwéu. Remanescentes dos antigos Mbayá-Guaikurú e residentes no Mato Grosso do Sul, os Kadiwéu foram tipificados como uma “sociedade de predação”, pela sua característica englobante e desbravadora. Verificamos que, por outro lado, as mulheres, que mantêm alto controle sobre a natalidade, produzem e valorizam a produção da arte e a conservação do conhecimento tradicional das técnicas inventadas. Procuramos, com esta pesquisa, extrapolar a noção do corpo sobre a arte e o objeto, no caso, a cerâmica, estando ela no centro da socialidade Kadiwéu. Com isso, perguntamo-nos, o que pode este corpo e qual a sua potência? Para tanto, a metodologia centrará esforços no trabalho de campo além de levantamento e interpretação bibliográfica.

**Palavras-chave:** Arte, Cerâmica, Corporalidade, Gênero, Kadiwéu.

### 1. Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em fase inicial de pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela UFMS, e está atrelada ao Projeto “*Cerâmica indígena em Mato Grosso do Sul: arte, autonomia e inovação entre as mulheres Kinikinau, Terena e Kadiwéu*”, de autoria do Professor Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. Pretendemos, mais especificamente, nesta pesquisa, contribuir com a discussão relacionada ao trabalho de cerâmica das mulheres Kadiwéu. Nesta proposta, acreditamos ser possível o aprofundamento do estudo de Gênero entre os povos indígenas a partir da produção de arte das mulheres Kadiwéu, extrapolando o conceito de “corpo” para o objeto em questão: a cerâmica.

Para tanto, compreendemos o conceito de gênero pela abordagem de Marilyn Strathern, que afirma que o que define e o que faz uma mulher e um homem não é seu sexo nem seus papéis sociais, mas como em cada socialidade se apreende a diferença e o que fazem com e do seu corpo. Ainda em referência a Strathern, que acredita que nas sociedades

melanésias o “poder” é a capacidade do corpo em (re)produzir alguma coisa (tal como se produz um ser humano), buscamos compreender a arte kadiwéu como extensão de seus corpos, produzidos e reproduzidos pelas mulheres.

Para este trabalho, apresentaremos as aproximações iniciais, através da revisão de literatura, e a metodologia que será aplicada ao longo da pesquisa. O trabalho de Campo será realizado na aldeia Alves de Barros, na Terra Indígena Kadiwéu, no município de Bodoquena, em Mato Grosso do Sul.

## 2. Apontamentos iniciais

Remanescentes da etnia Mbayá-Guaikurú, os Kadiwéu são falantes do tronco linguístico Guaikurú, localizam-se no estado de Mato Grosso do Sul, e tem uma população de aproximadamente 1413 pessoas, segundo os dados da Siasi/Sesai, de 2014. No passado, os Mbayá-Guaikurú eram conhecidos pela montaria, pelo nomadismo e por serem povos guerreiros. Na Guerra do Paraguai, os Kadiwéu lutaram ao lado dos brasileiros, e assim conquistaram suas terras onde finalmente permaneceram. Além da arte da destreza, sua arte estética, como a pintura corporal, facial, no couro e na cerâmica logo foi destacada por etnólogos como Darcy Ribeiro (1980) e Guido Boggina (1945).

No célebre artigo de SEEGER, MATTA, e CASTRO, “*A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*” (1979), os autores argumentam a necessidade de criar-se modelos próprios de conceitualização dos povos sul-americanos. Ao se aprofundarem neste universo epistêmico, os autores averiguaram que o corpo ameríndio toma o lugar central da organização social destes povos e ainda, como escrevem:

Este privilégio da corporalidade se dá dentro de uma preocupação mais ampla: a definição e a construção da pessoa pela sociedade. A produção física de indivíduos se insere em um contexto voltado para a produção social de pessoas, i. e., membros de uma sociedade específica (1979, p. 3 e 4).

O corpo, na América Indígena, como afirmam os estudiosos, ocupa espaço central de suas organizações sociais. Longe de representar apenas um suporte de identidades e papéis sociais, o corpo configura-se como um “*instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas, o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento*” (Idem, p.11). Assim, desde este artigo inaugural até os dias atuais, a etnologia dos povos sul-

americanos tem se preocupado com temas como a consubstancialidade da pessoa e agenciamento dos corpos, sob o prisma de dois vieses: a predação e a produção.

De modo muito geral, de um lado, visualiza-se sociedades em que a guerra, a caça, a dominação e ideias como antropofagia (ainda que simbólica), como entre os Araweté (1986), são características indissociáveis de sua cultura e estão associadas à ideia de predação; de outro, há sociedades voltadas a uma filosofia mais igualitária, à agricultura e a pacificação, em que se predomina a ideia de formação de pessoas e produção de alimentos.

Entretanto, longe de sugerir tais tipificações unilateralmente para cada sociedade, acreditamos que ambas as características, isto é, as predatórias e as de produção, estão presentes nas sociedades indígenas, em menor ou maior grau. Entre os Kadiwéu, “senhores da guerra e das artes” (SILVA, 2011), como averigua-se em seu histórico, só foi possível o desenvolvimento da *produção* de técnicas das artes devido a sua prática de adoção de cativos de outras etnias, por meio de guerras (RIBEIRO, 1980).

Os Kadiwéu, único povo remanescente dos Mbayá-Guaicuru, têm como elemento estrutural de sua organização social uma sociedade estratificada e hierárquica. Durante o período colonial, portugueses e espanhóis disputaram sua aliança, sendo sua participação na Guerra do Paraguai crucial para a vitória dos “novos brasileiros”, o que resultou na doação da Reserva Kadiwéu por Dom Pedro II (RIBEIRO, 1980; LECZNIESKI, 2005).

Com o domínio da arte da cavalaria, seu domínio sobre demais povos foi ainda maior, como aponta Darcy Ribeiro:

Como cavaleiros, revolucionariam sua vida econômica, social e política, levando a redefinição da cultura em torno desse novo elemento muito mais longe que as tribos sequestre da América do Norte, pois, enquanto aquelas usavam o cavalo, apenas como arma defensiva, os Cavaleiros do Chaco impuseram, com ele, seu domínio sobre inúmeras outras tribos, reduzindo-as a vassalagem, e mantiveram sob constante ameaça, por mais de três séculos, os estabelecimentos europeus, chegando a representar o maior obstáculo a colonização do Grande Chaco e um papel do maior destaque nas disputas entre espanhóis e portugueses, jesuítas e bandeirantes, pelo domínio da bacia do Rio Paraguai (RIBEIRO, 1980, p.18).

É na Guerra do Paraguai, portanto, que o ideal do “índio guerreiro” alcançou maior prestígio social entre os Kadiwéu, e conforme Ribeiro (Idem, p. 20), atingindo a máxima do herói com a maior fonte de servos, através da prática de adoção de crianças externas, além

das práticas do aborto e do infanticídio, advindas de sua cultura da guerra. Na atualidade, os Kadiwéu ainda chamam atenção pelo alto controle de natalidade por “vias naturais”. Segundo Lecznieski (2005), os casais continuam preferindo ter apenas um filho ou filha, um costume que pode ser compreendido pelo passado guerreiro dos Kadiwéu, antes de sua fixação na aldeia:

As referências ao fato de, no passado, os casais terem optado por ter apenas um único filho ou filha, assim como as práticas guerreiras que visavam, em especial, capturar crianças estrangeiras para serem criadas como suas, são constantes nas descrições e análises destes e outros autores que estudaram os Kadiwéu, e serão especificadas ao longo deste trabalho (LECZNIESKI, 2005, p.2).

Para a autora, a lógica de cativação de crianças estrangeiras se daria tanto pelo fato da suposta endogamia nas famílias nobres Kadiwéu, e a própria busca por reprodução social no exterior justificaria a baixa natalidade por meio “natural”. De um modo como no outro, Lecznieski salienta a formulação de Viveiros de Castro, ao explicar que as alianças por afinidade pertencem mais ao mundo ameríndio que as alianças por consanguinidade. Deste modo, pode-se compreender, a princípio, que os Kadiwéu socializam e reproduzem-se socialmente por meio da predação (adoção de cativos).

Conquanto, este projeto busca compreender formas outras de produção de corpos, estendendo a concepção de corpos além do humano, neste caso, atribuindo valor às artes, como a cerâmica, sobretudo ao conhecimento de técnicas aplicadas para o desenvolvimento de suas produções estéticas:

Conhecimento é como uma dádiva. A partir de sua característica como um recurso (objetivado), ele pode operar como um signo no mundo externo, mas precisamente porque ele é também parte da pessoa (personalizado), sua apresentação é um veículo imediato para afirmações a respeito do poder ou do estatuto daquela pessoa (STRATHERN, 2006, 173).

Explicamos nossa intenção: se o conhecimento é como uma dádiva, pois veicula-se, a partir dele, parte da pessoa que o agencia, a arte é um veículo pelo qual não somente transporta o conhecimento de uma pessoa, como também parte dela; acreditamos, por isso, que o resultado, como no caso da arte na cerâmica, é a produção de corpos outros (a própria cerâmica) aos quais são atribuídos os valores da persona que os produziu: as artistas



de mais alto grau (asque dominam melhor a técnica). Passamos a justificar a *produção* de corpos por meio da cerâmica:

Adentrando na prática da cativação de crianças no lugar da produção das mesmas, ou seja, da adoção ou do “roubo” de pessoas no lugar da produção gestacional delas, chama-nos a atenção dois pontos: 1) as mulheres Mbayá-Guaikurú, ao abrirem mão de gerar crianças, ou seja, produzir pessoas, abriam mão, também, de tarefas cotidianas, que eram destinadas aos servos, tais como os cuidados com alimentos e lidas de casa, diferenciando-se de mulheres de outras etnias, como as Piaroa (Overing, 1991) e as mulheres Guarani (2022), que dedicam seu tempo à cozinha, por exemplo, um costume crucial para o desenvolvimento da pessoa, e ao desenvolvimento do corpo de sua prole (seja por prescrições ou por restrições alimentares, seja por atender o desejo palatável de uma criança). Aqui, esta relação, de cooptação de cativos e a relação social hierárquica apresenta-nos, como vimos, uma sociedade voltada à predação de pessoas. Contudo, 2) há de se perceber que, no passado, ao “terceirizar” os afazeres domésticos e a produção de pessoas por meio da gestação e do manuseio e de compartilhamento de substâncias vitais (como o leite materno, o sêmen e o sangue vertido) vistas em outros povos ameríndios, as mulheres Kadiwéu dedicam-se à *produção* da arte, nas pinturas e na cerâmica, que as elevam a um *status* superior, de artistas, como considera Darcy Ribeiro:

Descarregando nas “cativas” as tarefas mais árduas, diretamente ligadas a subsistência, é que as “donas” puderam dedicar-se a decoração, criando sua pintura. Ouvimos muitas velhas Kadiwéu lamentarem-se de que hoje, sem “cativas”, tendo que apanhar lenha e água, ajudar na roça, preparar alimentos e fazer artefatos para o comércio, não podiam mais pintar. Urna das melhores artistas nos disse certa vez: “eu nunca precisei rachar lenha, acender fogo e apanhar água, antigamente tinha cativa prá fazer tudo; eu só ficava era pintando o corpo, penteando o cabelo o dia todo até de noite, agora tenho que fazer tudo” (RIBEIRO, 1980, p. 262).

Chegamos, portanto, à motivação desta pesquisa, considerando que o lugar da corporalidade entre os Kadiwéu está tanto na guerra como na arte, centralizamos o foco desta pesquisa mais na produção que na predação da socialidade Kadiwéu, dado o interesse maior das mulheres pelas artes que pelas atividades domésticas, que, supostamente, produz “corpos” outros. Interessa-nos investigar os cuidados rituais na arte e na cerâmica, como se dá (ou não) a separação do cotidiano e da arte, e compreender o que pode este “corpo”.

Compreendemos o conceito de Gênero pela abordagem de Marilyn Strathern (2006), que afirma que o que define e o que faz uma mulher e um homem não é seu sexo nem seus papéis sociais, mas como em cada socialidade se apreende a diferença e o que fazem com e do seu corpo, ou melhor, “*o que diferencia homens e mulheres, então, não é a masculinidade ou feminilidade de seus órgãos sexuais, mas o que eles fazem com eles*” (Idem, p.200). Ainda em referência a Strathern, que acredita que nas sociedades melanésias o “poder” é a capacidade do corpo em (re)produzir alguma coisa (tal como se produz um ser humano), buscamos compreender a arte kadiwéu como extensão de seus corpos, produzidos e reproduzidos pelas mulheres. Em se tratando do “controle” da natalidade e a produção de cerâmicas, podemos compreender que:

Imagens de nutrição e de concepção distribuem poderes diferentes entre os sexos: cada sexo pode reivindicar capacidade reprodutiva de algum tipo. Descartar o paradigma controle-social-sobre-a-natureza libera-nos para pensar sobre esse interesse nos processos fisiológicos de outro modo – como uma questão de que o que as pessoas percebem devem estar em seus corpos, incluindo, claro, o que se passa em suas cabeças (STRATHERN, 2006, p. 171).

Estamos convencidos que, ao que consta sobre os povos da América Indígena, como nas Terras Altas da Papua- Nova Guiné, as pessoas são por elas mesmas divíduas e destacáveis, o que quer dizer que uma pessoa afeta substancialmente outras pessoas, e por elas são afetadas – é a noção da pessoa compósita – isto é, composta por todas as relações que as formaram e continuam formando-a enquanto pessoa. Levando a sério a ideia de que as mulheres kadiwéu estão produzindo corpos de outros tipos, diferentemente que entre os Gimi das Terras Altas da Papua Nova Guiné, as mulheres kadiwéu não estão “apenas nutrindo” o que os homens criaram por sua reivindicação de algum meio reprodutivo, mas estão mesmo criando uma categoria outra de corpos que são destacados de si.

Levando em consideração o momento atual em que vivemos no Brasil e no mundo, em que a cultura indígena tem ganhado espaço na política e nas mídias, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com a potencialização da visibilidade das mulheres, das artistas, das artes e da cultura Kadiwéu em um espaço de grande notoriedade, além de somar esforços aos projetos e às produções acadêmicas, especialmente publicações de artigos científicos, desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFMS.

### 3. Metodologia de pesquisa

Para alcançar os resultados esperados desta pesquisa, dois métodos serão empregados: o primeiro, de natureza bibliográfica, em que serão explorados documentos históricos sobre os Mbayá-Guaicuru, do qual os Kadiwéu são remanescentes, como também, e principalmente, a análise mítica dos Kadiwéu, levando em conta o método estrutural, comparativo e sistemático. Com este, esperamos encontrar respostas sobre a centralidade da arte na socialidade Kadiwéu, dentro da ordem Cosmológica e cotidiana da vida na aldeia. Para este momento, disponibilizaremos nossa atenção às *Mitológicas* de Lévi-Strauss, tanto como exercício, como inspiração para análise dos mitos que sustentam o pensamento epistemológico Kadiwéu.

Faz-se imprescindível, ainda, a realização concomitante do trabalho de campo, realizando observação direta das técnicas e do manuseio da cerâmica, entrevistas abertas às artistas Kadiwéu, o uso do caderno de campo, e a sistematização dos dados recolhidos em campo. Para tanto, consideramos as três faculdades do modo de fazer pesquisa de campo na Antropologia, fundamentados por Roberto Cardoso de Oliveira, em 1996: o Olhar, o Ouvir e o Escrever.

Ambas as faculdades particularizam a atividade antropológica das demais descrições, tanto em método como em compreensão epistêmica. Em um caso como no outro, o olhar do antropólogo em campo é condicionado pelas teorias disponíveis ou escolhidas pelo autor sobre o objeto de estudo, “*espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração*” (Oliveira, 1996, p.15), visto que o objeto a ser observado já foi previamente alterado pelo esquema conceitual do qual o pesquisador fora construído.

Intrinsecamente relacionado ao olhar sensibilizado pela teoria, o ouvir torna possível apreender e compreender o significado do que foi observado, o que torna possível conceber o que os antropólogos chamam de “modelos nativos” – “*matéria-prima para o entendimento antropológico*” (Idem, p. 19). Aqui, Oliveira atenta o leitor que, não obstante a dificuldade dos idiomas culturais, entre pesquisador e pesquisado, o maior desafio concentra-se em tornar um “informante” em interlocutor, transformando o que seria uma entrevista de caráter de neutralidade axiológica em horizontes semânticos em confronto, onde tal “confronto” trata-se, na verdade, de um encontro etnográfico, um espaço semântico entre os interlocutores, “*sem receio de estar contaminando, assim, o discurso do nativo elementos de seu próprio discurso*” (Idem, p. 21).

É no ato de escrever, contudo, que se configura a mais alta função cognitiva do pesquisador, seja por trazer tudo o que foi observado (visto e ouvido) no campo para o discurso antropológico, seja por lhe dar uma forma definitiva no plano da textualização, seja por comunicar o conhecimento à comunidade acadêmica, mesmo porque, segundo o autor, “há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, uma vez que ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem” (Oliveira, 1996, p. 24). Deste modo, todos estes elementos (ou “faculdades”) se farão presentes no decorrer desta pesquisa, salientando que é no ato, sobretudo, de *inscrever* com certa autonomia epistêmica, ainda que com certo controle dos dados obtidos em campo, que abordaremos os 4 artigos científicos, considerando, como lembra Oliveira, que o ato de escrever e o ato de pensar são praticamente simultâneos.

Já mencionamos, acima, que o método comparativo será usufruído nas análises míticas que impliquem os Kadiwéu. Mesmo na Antropologia Estrutural lévi-straussiana, o corpo e todo feixe de afecções nele inscrito tornou-se objeto de conhecimento, e a partir da abrangência das relações sociais teorizada por Marilyn Strathern (2006), tornou-se possível conceber uma Antropologia do Corpo entre os povos ameríndios, tal como proposto por Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979) no célebre artigo supra mencionado. Aqui, de fato, extrapolamos o conceito de corpo e de objeto, ao aproximarmos a produção de arte à produção de “gente”. Consideramos, desse modo, necessário o desenvolvimento de um estudo da Antropologia da Arte ou da Estética para a execução desta pesquisa (GELL, 1999).

Como exposto o método empregado para a realização deste trabalho, isto é, a pesquisa de campo unida à pesquisa bibliográfica, temos, por fim, as aldeias Alves de Barros e São João, na Terra Indígena Kadiwéu, no município de Porto Murtinho (MS), como local da pesquisa.

#### 4. Referências

- ABREU, R. Tal antropologia, qual museu. *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, 138-178 (2007).
- BOAS, Franz. *Arte Primitiva*. Trad. Fabio Ribeiro. Petropolis: Vozes, 2014.
- BOGGIANI, Guido. *Os Caduveo*. [1.ed.: 1894] Sao Paulo: Livraria Martins Editora, 1945.
- GALLOIS, D., MACEDO, V. *Nas redes guarani*. Hedra, 2022.
- GELL, Alfred. *The art of anthropology*. Londres: The Athlone Press, 1999.



GRAZIATO, Vânia Perrotti Pires. *Cerâmica Kadiwéu: processos, transformações, traduções. Uma leitura do percurso da cerâmica kadiweu do século XIX ao XXI*. São Paulo, Dissertação (Poéticas Visuais) – Escola de Comunicação e de Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

JOSE DA SILVA, G. *A construção física, social e simbólica da Reserva Indígena Kadiwéu: memória, identidade e história*. Dourados, Dissertação (História) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

\_\_\_\_\_. *Kadiwéu: senhoras da arte, senhores da guerra*. (v. I). Curitiba: Editora CRV, 2011.

LAGROU, Els. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica* (Kaxinawa, Acre). Rio de Janeiro: TopBooks, 2007. 565p.

\_\_\_\_\_. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C Arte, 2009. LECZNIESKI, Lisiane Koller. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiweu*. Florianópolis, Tese (Coordenadoria do curso de Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LEVI-STRAUSS, C. *Mitológicas: O cru e o Cozido*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

\_\_\_\_\_. *Mitológicas: A origem dos modos a mesa*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. de Oliveira, R. C. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Revista de antropologia, 13-37, 1996.

OVERING, Joanna. *A estética da produção: o senso da comunidade entre os Cubeo e os Piaroa*. In: Revista de Antropologia, São Paulo, Universidade de São Paulo, p. 7-34. 1991.

PECHINCHA, Mônica Thereza Soares. *Histórias de admirar: mito, rito e história*.

kadiweu. Brasília, Dissertação – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 1994.

RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. Petropolis: Vozes, 1980.

Seeger, A., Da Matta, R., & Viveiros de Castro, E. B. *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1979.

SIQUEIRA Jr., Jaime. *Arte e técnicas Kadiwéu*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 125 p. 1981.

SIQUEIRA Jr., Jaime. *Esta terra custou o sangue de nossos avós: a construção do tempo e espaço Kadiweu*. Dissertação - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

Strathern, M. *O Gênero da Dádiva: problemas com mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Tradução de Andre Villalobos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

Strathern, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Viveiros de Castro, E. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

Viveiros de Castro, E. *Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo, Ubu Editora, 2018.

## CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO: DIFERENTES PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS

Samara Vitória Pinto da Silva (UCDB)  
[samaravps1@hotmail.com](mailto:samaravps1@hotmail.com)

Ruth Pavan (PPGE/UCDB)  
[ruth@ucdb.br](mailto:ruth@ucdb.br)

Apoio: PIBIC/CNPq

**Resumo:** Este artigo é resultado do plano de trabalho intitulado “Currículo e relações de gênero: diferentes perspectivas e experiências”, e faz parte do projeto de pesquisa, “Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”. O objetivo deste artigo foi analisar os artigos publicados na Revista Estudos Feministas (UFSC), do período 2012- 2022, identificando diferentes perspectivas e experiências de educação relacionadas às relações de gênero e suas implicações no currículo. Os artigos analisados mostraram que o currículo tanto pode ser importante instrumento de reprodução de relação desiguais de gênero, como tem servido também como forma de problematização das relações de gênero, contribuindo para desconstruir os estereótipos de gênero e promovendo uma educação comprometida com as relações igualitárias de gênero. Outra questão importante é que a desconstrução das relações de gênero também está intrinsecamente ligada a desconstrução de outras formas de opressão, como a homofobia e a transfobia. Por fim, destaca-se também a importância do debate sobre as relações de gênero em todos os âmbitos da sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo; Relações de gênero; Educação.

### Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa efetuada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo o plano de trabalho intitula-se “Currículo e relações de gênero: diferentes perspectivas e experiências”. O plano faz parte do projeto de pesquisa, “Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”.

O objetivo deste artigo é analisar os artigos publicados na Revista Estudos Feministas (UFSC), do período 2012-2022, identificando diferentes perspectivas e experiências de educação relacionadas às relações de gênero e suas implicações no currículo.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p.38). Neste sentido, explicitamos o percurso da pesquisa efetuada, destacando que escolhemos um periódico especializado nas

relações de gênero e que também aborda questões relacionadas ao currículo escolar e/ou universitário (Periódico Estudos Feministas), delimitando o período 2012-2022.

Na primeira fase, foram lidos os resumos de todos os artigos publicados no período 2012- 2022, para identificar os artigos que tratavam de gênero e currículo. Os artigos que versavam sobre gênero e currículo foram analisados minuciosamente em conformidade com o objetivo desta pesquisa.

Iniciaremos o artigo com uma abordagem acerca do significado do currículo escolar e em seguida faremos a análise dos artigos selecionados. Finalizaremos com algumas considerações que se mostraram relevantes ao longo do processo de pesquisa.

### **Currículo escolar: situando o significado para a pesquisa**

O currículo escolar compreendido somente como um grupo de disciplinas e/ou conteúdo que devem ser desenvolvidos na prática escolar, está em consonância com as teorizações tradicionais e tecnicistas de currículo. As teorizações tradicionais e tecnicistas defendiam e ainda defendem que o currículo se reduz aos denominados conteúdos escolares, ou seja, não discutem e não admitem a presença dos múltiplos atravessamentos de diferentes dimensões da sociedade no currículo escolar.

Estas compreensões, embora ainda presentes nas escolas, foram predominantes no Brasil até o final da década de 1970, conforme Moreira e Silva (2011). Segundo os autores, no final da década de 1970 e início da década de 1980, inicia um movimento dos teóricos do currículo em relação a esta hegemonia. Estas mudanças foram denominadas de teorizações críticas do currículo. Estas teorizações objetivavam e ainda objetivam romper com as abordagens tradicionais e tecnicistas de currículo por considerá-las conservadoras e contribuírem com a manutenção das relações capitalistas de produção.

Portanto, a compreensão crítica do currículo questiona a condição de subserviência da escola em relação as regras da sociedade de mercado. Embora as teorizações críticas compreendam que a escola e seu currículo estão inseridos na sociedade, estes não devem ter como objetivo a reprodução desta sociedade, mas a superação das desigualdades e, portanto, isto implica em uma mudança curricular em relação as teorizações tradicionais e tecnicistas. Sobretudo, porque as teorizações críticas afirmam que o currículo não ensina só os



denominados conteúdos escolares, mas também produz, legítima ou ilegítima, identidades e diferenças.

Além de almejar uma sociedade com justiça social e econômica, os teóricos críticos ampliam suas teorizações, sobretudo a partir da década de 1990 e incluem a necessidade de discussão das diferenças, com destaque para as diferenças étnico-raciais e de gênero, entre outras. Portanto, as teorizações críticas de currículo compreendem o currículo escolar, para além de uma lista de conteúdos e/ou disciplinas, incluindo as diferentes ações, acontecimentos, conhecimentos que organizam a vida na escola. Em uma concepção crítica tudo o que acontece na escola faz parte do currículo.

Assim, podemos afirmar com base em Silva (1999), que as discussões críticas de currículo e seus desdobramentos, sobretudo, a partir da década de 1990, passam a incorporar discussões sobre raça, gênero, classe social, religiosidade, geração, entre outros. Assim, podemos observar que a discussão sobre o currículo escolar e/ou universitário vem sendo ampliada.

Nesta pesquisa nossa ênfase é sobre as discussões de gênero no currículo, seja na educação básica, seja na universitária. Por isso, a partir de agora, passamos a apresentar as análises que efetuamos, com base nos artigos selecionados, conforme o objetivo desta pesquisa, já mencionado anteriormente.

### **Relações de gênero: o que dizem as publicações?**

Iniciamos este item destacando que o conceito de gênero e a compreensão das relações de gênero rompe com a ideia naturalizada em nossa sociedade de que o gênero está colado a “[...] um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente” (Meyer, 2003, p.15). Ou seja, rompemos com a ideia de que as “diferenças [são] inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens foram [são] social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas” (Meyer, 2003, p.15).

Com base nas leituras dos artigos sobre gênero, é notório que há uma ruptura com uma concepção consagrada e naturalizada de gênero, ou seja, os artigos apresentam uma concepção de gênero social e culturalmente construída e rompem com o binarismo masculino e feminino e a heterossexualidade como única forma de viver a sexualidade.

O movimento feminista marcou o início da luta pelos direitos da mulher ocidental, conforme Coutinho e Laponte (2015), em consequência disso, surgiram questionamentos em torno das artes visuais femininas e na década de 1960 e 1970, artistas mulheres passaram a criar suas obras com enfoque feminista. Inicialmente, as obras tinham uma abordagem essencialista, em que atribuíam características do feminino para distinguir mulheres e homens.

Entretanto, nos anos de 1980, predominou a ideia de construção social, que apresentou as variabilidades das noções culturais e a interpretação multicultural do gênero. No período atual, as artistas estão cientes de sua atribuição e participação como sujeitos na arte e na historicidade. Contudo, ainda há pouco destaque da arte feminina nas instituições escolares. Esse absentismo possui um caráter tendencioso e revela a suposta superioridade do discurso masculino. Diante disso, é imprescindível pensar o currículo de modo geral e o de arte em particular, correlacionado com as questões de gênero, que possa promover comunicações diversificadas e pouco vistas e que se comprometam com o diferente.

Na perspectiva de gênero e currículo escolar Auad e Corsino (2018), problematizam a forma secundária como são representadas as meninas e mulheres na Educação Física Escolar. Por outro lado, também mostram as transgressões que ocorrem neste mesmo espaço escolar.

A partir dos conflitos e resistências na sala de aula, na quadra e no campo da Educação Física Escolar, importa que se possa assumir, na escola, um cotidiano quer e elabore repetidamente diferentes estratégias, considerando as formas de organização dos/as alunos/as e propondo novos arranjos. Ainda que não se queira assumir a prescrição, é emergente e urgente motivar e lidar com conflitos que possibilitam o questionamento das dissimetrias baseadas em gênero, raça, orientação sexual e classe. No âmbito das pesquisas educacionais e no interior da escola, quebrar a resistência ao que parece ser radical, não temer o que pode parecer pecado e não se espantar com o que foge à lógica binária pode colaborar para que meninas e meninos, homens e mulheres, assim como toda gente não binária acessem seus corpos de modos mais livres e não mediados pelo que pode ser denominado como “esporte como negócio” e, portanto, os corpos como produtos. A ruptura com a lógica citada colabora para que sejam evitadas mortes, espancamentos, xingamentos e constrangimentos, sobretudo quando tais violências se voltam contra pessoas que não são – ou não parecem ser – suficientemente abastadas, suficientemente brancas, suficientemente heterossexuais e/ou suficientemente cristãs (Auad; Corsino, 2018, p.10).

Também no âmbito da educação escolar, Oliveira (2019), analisa “as representações de violência contra mulheres em cinco livros didáticos de História, aprovados no PNLD de 2018 para o Ensino Médio” (p.1). A autora vai perceber, por meio da sua análise dos livros didáticos de História, que

podemos compreender as enormes dificuldades, limitações e desafios que envolvem a transformação das representações de violência contra mulheres nos saberes escolares, pois permanecem assentadas não só em valores, crenças e imaginários dominantes em nossa sociedade, mas também em uma tradição epistêmica sexista e racista, comum aos discursos e práticas estruturantes da sociedade brasileira (Oliveira, 2019, p.11).

A autora ao falar das limitações do livro didático, destaca a importância que o professor e a professora têm neste processo. Pois, segundo a autora, faz-se necessário:

Apontar o caráter histórico-cultural, interseccional e sistêmico da violência de sexo/gênero na história constitui uma estratégia didática fundamental de combate e desconstrução dos esforços do patriarcado em invisibilizar, privatizar ou naturalizar todas as formas de violência contra mulheres. A história é uma poderosa ferramenta para mudar a cultura e criar mudanças sociais. As abordagens e reflexões sobre o tema da violência contra mulheres no ensino de história podem assim se constituir em um apelo à ação, a não aceitação passiva dos atentados à dignidade física, mental ou moral das mulheres no tempo presente (Oliveira, 2019, p.11).

No âmbito da educação superior, Sussekind, Carmo, Nascimento (2020), apresentam uma análise com base em uma reclamação de uma pessoa, estudante do curso de Pedagogia, que se sentia “alfinetada”, pelas posições que tinha em sala de aula. O estudante reivindicava “liberdade total e ampla” (p.5). As autoras defendem que:

Seja estudante, seja professor, nas salas de aula, nos parece, portanto, que os currículos serão de grande valia se ‘alfinetarem’ as injustiças e incomodarem os preconceituosos. Logo, falar de gênero, de ódio e solidariedade em meio aos conhecimentos curriculares é parte do ‘alfinetar’ que a liberdade de ensinar prevê e valoriza embora isso não garanta conforto nem consenso a todas as pessoas. Logo, ‘alfinetamos’ quando usamos da liberdade de expressão para lembrar que, embora ela exista, não pode ser absoluta. A liberdade de expressão, ao contrário do que trouxe a prova, não é máxima, não é total e sua amplitude faz limite no direito de existir de cada um de nós (Sussekind; Carmo; Nascimento, 2020, p.6).

As autoras mostram, por meio de sua análise, que alguns temas quando debatidos em sala de aula, ainda produzem algum tipo de mal-estar, pois conforme afirmou o estudante, se sentiu “alfinetado”, por entender como inadequadas as discussões de gênero em sala de aula, entre outras discussões sobre diferenças e desigualdades.

Também em uma análise acerca do currículo universitário, especificamente no curso de medicina, Leite e Oliveira (2015), analisam que há discursos genéricos, que colocam os indivíduos em uma posição de idealizar a medicalização da moralidade sexual e de uma moralização sexual da medicina. Além de estabelecer saberes médicos, o currículo também é composto por enunciados de teor religioso, moral e atributos de cunho sexista.

Os autores apontam que é predominante no ensino da Medicina o modelo biomédico, no qual o ser humano é visualizado como uma máquina com partes interdependentes, a doença como um defeito da máquina e o médico é o mecânico que intervém fisicamente para consertar. Desse modo, ocorre o pensamento de que o corpo é um objeto para ser manipulado, referenciado em um corpo perfeito. Notar os defeitos presentes no corpo e marcar a distinção entre homem e mulher, referir-se apenas ao sistema reprodutor, é comum na formação médica.

Com isso, o currículo médico menciona como os corpos femininos devem ser constituídos, e dessa forma, empenha-se para ascender a figura corporal masculina como sujeito universal do estudo e da execução médica.

Oltramari e Gesser (2019), que apresentam um trabalho que analisa as contribuições de um “curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) para os profissionais da educação básica” (p.1), ressaltam que no curso foi possível observar que “moral/religiosa e a heteronormatividade estão muito presentes” (p.1) nas falas das professoras e que as mesmas secundarizam as análises científicas disponíveis que tratam do tema em questão.

Sobre as contribuições que o curso Gênero e Diversidade na Escola trouxe às pessoas participantes do estudo, as informações obtidas evidenciaram que o curso auxiliou para que elas desmistificassem diversos conceitos previamente aprendidos ao longo de suas histórias, os quais eram predominantemente associados à biologia. E isto não aconteceu somente com as discussões sobre gênero e sexualidade, mas com relações étnico-raciais e deficiência (Oltramari; Gesser, 2019, p.11).

Ou seja, segundo os autores o curso contribuiu para que outras práticas pedagógicas ocorram nas escolas das participantes, pois houve a problematização de concepções naturalizadas, desmistificando-as.

As autoras Jaeger e Jacques (2017), trazem uma análise relacionada as “relações de gênero e a construção da docência masculina na Educação Infantil (EI), compreendendo como se dá a escolha e a inserção desses professores homens nessa etapa da educação escolar” (p.1). Foram entrevistados três professores homens, que atuavam nesta fase da educação.



Segundo as autoras a pesquisa mostrou que a docência dos homens na Educação Infantil é marcada “por acolhimentos, suspeições, interdições, incertezas e resistências” (Jaeger; Jacques, 2017, p.565). A docência na Educação Infantil é histórica, social e culturalmente atribuída as mulheres, pois se considera uma profissão “[...] com atributos que constituem a feminilidade referente, os quais agenciam o afeto, o cuidado, o carinho, a sensibilidade e o amor maternal como requisitos naturalizados e colados à docência na Educação Infantil” (Jaeger; Jacques, 2017, p.565). Com base nestas naturalizações, evidentemente, a figura masculina não é bem aceita, pois “[...] a masculinidade referente aciona qualidades como força, virilidade, agressividade e insensibilidade, as quais emergem em oposição àquilo que a EI privilegia” (Jaeger; Jacques, 2017, p.565). Mas, apesar da escola e das famílias suspeitarem das condições que os homens têm para a docência na Educação Infantil, muitos tencionam esta situação e vão resistindo e negociando, permanecendo na profissão escolhida. Estas disputas dos homens em construir seus espaços profissionais na Educação Infantil “[...] produzem rupturas e abrem brechas para que outras representações de masculinidade sejam acionadas e desacomodem as percepções da comunidade escolar acerca do tema. [...] a presença desses professores na EI afirma e reafirma que as masculinidades são plurais” (Jaeger; Jacques, 2017, p.565). Portanto, traz uma contribuição importante, no sentido de ampliarmos e desnaturalizarmos a feminização na educação, com destaque para a Educação Infantil.

Albuquerque (2020), traz uma discussão e análise acerca da violência doméstica e o currículo. A autora mostra que a violência doméstica é um fenômeno social enredado em inúmeros fatores, entre os quais se destaca o patriarcalismo que entre outros, naturaliza a desigualdade de gênero. A autora discute a urgência em erradicar esta forma de violência. Para tanto, demonstrou e analisou “o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas [...]. Levar tal tema ao âmbito escolar justifica-se por este ser um dos espaços primários de socialização, responsável por uma formação crítica e cidadã” (Albuquerque, 2020, p.1).

A autora destaca que a implementação do projeto “Lei Maria da Penha vai às escolas”, trouxe resultados importantes, embora nem todas as professoras participaram. Ela ressalta que o projeto precisa abranger mais escolas e que é importante ampliar o tempo do projeto dentro da escola para que seja possível verificar os avanços provocados pelo mesmo a médio e longo prazo. Ela conclui que:

A realização das intervenções no formato de oficinas tem se revelado uma ferramenta importante para o enfrentamento e a prevenção à violência contra a mulher no âmbito escolar, pois possibilita uma abertura reflexiva frente aos padrões de gênero

demarcados socialmente a homens e mulheres, criando assim um ambiente favorável ao processo de desnaturalização desses e das desigualdades daí decorrentes, dentre elas, as justificativas culturais que fundamentam as crenças e percepções acerca da violência contra a mulher (Albuquerque, 2020, p.9).

Neste sentido, reiteramos a importância da discussão de gênero em diferentes perspectivas, sejam elas legais, culturais, históricas, entre outras. No âmbito escolar é de extrema necessidade, no sentido de eliminarmos as diversas formas de violência que historicamente as mulheres sofrem.

Almeida e Soares (2021) fazem uma discussão acerca da LGBTfobia e dos preconceitos existentes nas escolas e nos seus currículos em relação aos gêneros. A pesquisa foi feita por meio de entrevistas com sete mulheres lésbicas vindas da rede pública e privada de educação sobre as percepções que as mesmas tiveram na escola acerca dos gêneros.

A partir da análise das entrevistas, o trabalho teve como objetivos traçar as especificidades e as sutilezas da construção das identidades no espaço escolar, bem como mostrar a representatividade sexual nos conteúdos escolares. O reconhecimento da identidade homoafetiva foi atravessado por violências de gênero que vão ao encontro de questões ligadas à lesbofobia. O currículo escolar, evidenciando a heteronormatividade pelo viés da reprodução de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), posiciona a escola como reprodutora de normas com relação a questões de gênero e sexualidade (Almeida; Soares, 2021, p.1).

A pesquisa ainda mostra que para as mulheres entrevistadas, “a escola não foi um local de acolhimento, representando, muitas vezes, um espaço onde a violência e a discriminação estiveram presentes, por questões relacionadas a estereótipos de gênero ou diretamente à sexualidade” (Almeida; Soares, 2021, p.11). As mulheres ainda destacam que a homoafetividade em nenhum momento foi abordada no currículo escolar, ou seja, desta forma o currículo vai “[...] contribuindo para a sua invisibilidade e dificultando a construção das identidades, dando espaço para situações bastante problemáticas como a autorrepressão e a heterossexualidade compulsória” (Almeida; Soares, 2021, p.11). As autoras destacam o retrocesso a partir do ano de 2018 em relação ao impedimento de discussões mais efetivas acerca da questão homoafetiva e de como um governo conservador comprometeu os avanços em direção a eliminação do preconceito e da violência.

Ferreira e Chaves (2023), apresentam uma reflexão “sobre as mulheres e sua entrada na Educação a Distância que pode (ou não) se apresentar como uma possibilidade de acesso ao

ensino superior” (Ferreira; Chaves, 2023, p.1). A análise é efetuada tendo em vista o cenário pandêmico e a superintensificação do trabalho doméstico desenvolvido pelas mulheres.

As autoras destacam a importância da educação para o processo de emancipação das mulheres, mas questionam se o processo educativo promovido pela EAD, possibilita a emancipação ou se trata de mais uma forma de opressão das mulheres.

[...] numa configuração de parco conteúdo, sem a mediação devida por parte de professores, sob dificuldades de comunicação, com tempo reduzido de formação, e num discurso que prime pelo individualismo ou práticas do “aprender a aprender”, ela tem pouco a contribuir no desmonte da ideologia neoliberal e muito a reproduzir na lógica do capital que se sobrepõe às pessoas. Nesse sentido, o lema “aprender a aprender” é uma das expressões mais vigorosas da educação brasileira nas últimas décadas, e tenta creditar unicamente à autonomia individual dos educandos a sua formação intelectual que vise à inserção e à sobrevivência no mercado de trabalho (Ferreira; Chaves, 2023, p.7).

As autoras ressaltam que uma educação voltada exclusivamente para o mercado não é privilégio da EAD, a educação presencial também pode servir a este propósito. O que as autoras defendem é que para a EAD ser, de fato, um caminho para a democratização da educação, isto é, “[...] para adquirir o status de uma educação emancipadora, é necessária uma nova configuração econômica e social, na qual mulheres que ficam em casa para os cuidados das novas gerações ou nas tarefas domésticas sejam remuneradas” (Ferreira; Chaves, 2023, p.7).

As autoras também discutem como alternativa a diminuição da carga horária de todos os trabalhadores, para que além de ampliar seu tempo de lazer e convivência familiar, também ampliem as vagas de trabalho, já que com menos horas de trabalho, mais trabalhadores teriam emprego. Isto, segundo as autoras também possibilitaria a “[...] equalização das tarefas domésticas e de cuidado com as crianças e com os idosos” (Ferreira; Chaves, 2023, p.7). Precisamos, conforme as autoras, uma sociedade que construa “[...] novos homens e novas mulheres dentro da ‘velha’ estrutura, para romper com ela, [...]” (Ferreira; Chaves, 2023, p.7). Ou seja, precisamos de uma “[...] mudança que seja coletiva e subjetiva, nos libertando em comunhão de todo e qualquer tipo de opressão, seja ela classista, patriarcal ou racista” (Ferreira; Chaves, 2023, p.7).

Também acerca do trabalho doméstico das mulheres, Bruschini e Ricoldi (2012, p. 250), apresentam “[...] os resultados de uma pesquisa sobre a participação masculina no trabalho doméstico, no cotidiano familiar e no cuidado com os filhos pequenos”. As pesquisadoras

apontam que o trabalho masculino no ambiente doméstico, é mencionado como uma ajuda. Estes dados resultaram de uma pesquisa anterior a esta, efetuada pelas autoras. Elas afirmam:

[...], a menção frequente da fala das mulheres era de que “ele(s) me ajuda(m)” (no caso do marido, mas também dos filhos do sexo masculino), o que indicava pelo menos duas características desse trabalho doméstico: 1) é uma atribuição feminina (portanto, os homens não o encabeçam, mas tão somente “ajudam” a realizá-lo); e 2) essa forma “periférica” que a “ajuda” masculina assume significa que essas tarefas estão entre o que sobra para ser feito (quando as mulheres não dão conta) ou o que os homens gostam ou preferem fazer. Assim, a participação dos homens no trabalho doméstico, quando há mulheres na família disponíveis para executá-lo, consubstancia-se nesse auxílio periférico e não obrigatório (Bruschini; Ricoldi, 2012, p.263).

Na pesquisa ora apresentada pelas autoras, apresentam resultados reveladores e desveladores:

No primeiro caso, [reveladores] merece ser assinalado o espanto demonstrado pelos participantes dos grupos como tema a ser debatido – trabalho doméstico e cuidado com filhos –, prova irrefutável do quanto, a princípio, se sentem distantes das questões que dizem respeito à esfera privada da família e da reprodução. Contudo, passada a surpresa e iniciado o debate, os homens revelaram preocupação e envolvimento considerável com a limpeza e a higiene da casa e com o cuidado dos filhos. Muitos deles afirmam que dividem tarefas, “vão fazendo” sempre que é necessário e até chamam os filhos para eles aprenderem. Os depoimentos revelam um envolvimento inesperado, como “passar o pano na cozinha”, “levar os filhos na creche”, “conversar com a diretora da creche”. Além disso, vários participantes dos grupos afirmam gastar 2 a 3 horas diárias nas tarefas domésticas, além de pelo menos um dia no final de semana para fazer ou ajudar a companheira a fazer uma faxina no domicílio, reservando o outro dia para o lazer com os amigos ou com a família (Bruschini; Ricoldi, 2012, p.284).

Ou seja, podemos observar que apesar de tímido, já há avanços em relação ao trabalho doméstico dividido entre homens e mulheres, pelo menos, no grupo pesquisado. Também podemos observar que por mais que se queira impedir a discussão de gênero nas escolas e nos currículos, as questões de gênero estão sempre presentes.

### **Considerações finais**

A análise dos artigos mostra que há um inevitável enredamento entre o currículo e as questões de gênero. Principalmente, a análise traz a urgência de que as relações de gênero sejam mais discutidas nos currículos, tanto de educação básica como superior.



Além disso, a análise nos mostra que o currículo pode ser um importante instrumento que acarreta a reprodução e perpetuação das desigualdades de gênero, principalmente através dos conteúdos, das abordagens e das práticas pedagógicas presentes no currículo. Muitas vezes são reforçados estereótipos de gênero, limitando as possibilidades e oportunidades.

Em contrapartida, também fica evidente que o currículo pode ser um espaço de resistência e de transformação ao adotar uma abordagem crítica, sendo possível desconstruir os estereótipos de gênero e promover uma educação comprometida com as relações igualitárias de gênero.

Outra questão importante é que a desconstrução das relações de gênero também está intrinsecamente ligada à desconstrução de outras formas de opressão, como a homofobia e a transfobia.

Por fim, destaca-se também a importância do debate sobre as relações de gênero em todos os âmbitos da sociedade. Com base na análise dos artigos observamos a ênfase dos autores de que o questionamento e a problematização das relações de gênero ocorra constantemente e em todos os lugares, sob pena de continuarmos a reproduzir processos de opressão, de discriminação, preconceitos, que têm contribuído para reforçar a cultura patriarcal que traz, historicamente, prejuízos para toda a sociedade.

### Referências:

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60485, 2020.

ALMEIDA, Ana Laura; SOARES, Rosângela Rodrigues. “Narrativas de mulheres lésbicas sobre as vivências no cotidiano e no período escolar”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 29, n. 1. e57625, 2021.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciana. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26(1): e42585, janeiro-abril, 2018.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no doméstico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(1): 344, janeiro-abril, 2012.

COUTINHO, Andréa; LOPONTE, Luciana. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(1): 181-190, janeiro-abril, 2015.

FERREIRA, Ana Paula; CHAVES, Ana Maria B. M.. Pedras no sapato feminino para as trilhas na Educação a Distância (EAD). **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 1, p. e83044, 2023.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 25 (2): 562, maio-agosto, 2017.

LIMA, Telma C. S. DE .; MIOTO, Regina C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.

LEITE, André; OLIVEIRA, Thiago de. Sobre educar médicas e médicos: marcas de gênero em um currículo de medicina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(3): 779-801, setembro-dezembro, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p.9-27.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. 13-47.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.27, n.3, e58426, 2019.

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do Curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e57772, 2019.

SUSSEKIND, Maria Luiza; CARMO, Lorena Azevedo do; NASCIMENTO, Stephanie Duarte Láu do. ‘Alfinetar’: currículos, ódios e gêneros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n 3, e71684, 2020.

## DE MULHER INDÍGENA À SELVAGEM: AS IMAGENS E AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER INDÍGENA NAS OBRAS INDIANISTAS DE JOSÉ DE ALENCAR

Stephanie Miranda dos Santos (Bolsista CAPES PPGE/UCDB)  
stemisantos@gmail.com

Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB)  
adir@ucdb.br

**Resumo:** O presente artigo é proveniente de uma pesquisa em andamento que visa realizar análises referentes às imagens e às representações de mulheres indígenas nas obras indianistas de José de Alencar. Desse modo, os objetivos específicos da investigação em questão pretendem 1. apresentar a maneira como a mulher indígena é retratada através da perspectiva das obras indianistas de José de Alencar; e 2. identificar como as imagens e as representações firmadas na literatura brasileira a respeito mulher indígena marcaram negativamente a sua trajetória social, cultural e histórica na condição de mulher. Para tal finalidade, pretendemos realizar uma pesquisa documental que perpassará por três obras de José de Alencar (*O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874)) e pelos estudos teóricos de Stuart Hall, Homi K. Bhabha, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Galatry Chakravorty Spivak, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, entre outros(as). Além disso, também será acrescentado ao referencial teórico autores(as) que dialoguem diretamente com a temática em questão.

**Palavras-chave:** Mulher Indígena. Literatura. Estudos Culturais. Estudos Pós-coloniais.

### Introdução

No ano de 2020, concluí o curso de licenciatura plena em Letras - Português e Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e, como tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, optei por realizar uma análise sobre a condição subalterna da mulher na obra *Correio Para Mulheres* (2006), de Clarice Lispector, devido à minha paixão descomedida por literatura e ao meu incômodo em relação à configuração subordinada da mulher em muitos escritos do cânone literário brasileiro. Anteriormente, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tive a oportunidade de iniciar na pesquisa acadêmica sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira e desenvolver pesquisas no âmbito do projeto "Planos de Educação: direito à qualidade da educação básica e gestão democrática", no ciclo de 2018-2019, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que me encorajou a pesquisar, a descobrir e a disseminar o

conhecimento científico ainda na graduação. Mais à frente, após os meus quatro anos de graduação, realizei pesquisas nas áreas de história das mulheres e do feminismo, produções literárias de autoria feminina e relações de gênero na literatura e na cultura. Embora o meu contato com a pesquisa acadêmica tenha acontecido somente durante os meus últimos anos de graduação, a minha relação com temáticas que dizem respeito às mulheres e às relações de gênero ocorreu antes mesmo de eu ingressar na universidade, em especial por meio das obras literárias.

Nos campos literário e acadêmico, existem inúmeras produções de autoria feminina que comunicam a respeito da presença da figura feminina na sociedade e, em alguns desses escritos, protagonizam mulheres indígenas. Em variadas produções acadêmicas e literárias realizadas por pesquisadoras e escritoras indígenas e não-indígenas, é visível o compromisso e a influência que a sociedade possui no processo de reafirmação da identidade e da cultura dos povos indígenas e na desconstrução de estereótipos que se relacionam com a feminilidade indígena (Kauss; Peruzzo, 2012). A historicidade apresentada pelas narrativas em questão destaca a bravura, a resiliência e a liderança de mulheres que tentam superar os haveres do colonialismo e seguem compartilhando histórias e vivências que se tornaram cruciais para a fixação dos discursos acadêmicos e literários como contranarrativas aos escritos idealizados, racionalizados, sexualizados e coloniais.

Sob o prisma da Linha de Pesquisa 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), o propósito dessa pesquisa é produzir análises referentes às imagens e às representações das mulheres indígenas em obras escritas por homens não-indígenas na literatura brasileira. De acordo com Alves (2019), quando as mulheres indígenas não eram posicionadas às margens das histórias literárias e determinadas como personagens secundárias, eram descritas de modo estereotipado por escritores não-indígenas. A respeito desse assunto, me ocorreram questionamentos a respeito dos obstáculos e dos desafios identificados pelas mulheres indígenas em razão da objetificação e da idealização de sua feminilidade. Afinal de contas, qual lugar a mulher indígena ocupa nas narrativas literárias? De que forma a mulher indígena é apresentada através da perspectiva de autores não-indígenas em obras clássicas da literatura brasileira? Quais são as imagens e as representações da mulher indígena firmadas na literatura que marcam negativamente a sua trajetória social, cultural e histórica na condição de mulher?



Para buscar respostas para as perguntas em questão, pretendemos realizar uma pesquisa documental que perpassará pelas três obras indianistas de José de Alencar (*O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874)) e pelos estudos teóricos de Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Galatry Chakravorty Spivak, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, entre outros(as), com o intuito de dialogar a pesquisa com os Estudos Culturais e os Estudos Decoloniais, uma vez que são dois campos de estudo que não se constituem somente de uma coisa. Tanto os Estudos Culturais (Hall, 1990) quanto os Estudos Decoloniais são diversificados e controversos, podendo se modificar ou se ressignificar de acordo com os novos contextos. Além disso, também será acrescentado ao referencial teórico autores(as) que dialoguem diretamente com a temática em questão (Lynn Mário de Souza, Klaus Eggensperger, entre outros(as)), pois as suas produções tratam, especialmente, a respeito da literatura sob uma perspectiva pós-colonial e para um olhar sobre os Estudos Culturais.

### **Desenvolvimento**

Cronologicamente, o início e o fim do período de colonização no Brasil ocorreu entre 1500 e 1822; entretanto, sob a perspectiva dos povos indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses ao país, o processo histórico de colonização e de constituição de novas nações foi marcado por passagens bárbaras que deixaram marcas vividas nos povos indígenas que perduram até os dias atuais. Em vista disso, a chegada dos portugueses ao Brasil foi marcada não somente pela invasão e pela dominação do território geográfico dos povos indígenas, mas também pela interferência no modo como eles se portavam, se comunicavam, se vestiam, determinavam os costumes e as tradições dentro de suas comunidades e produziam conhecimentos.

Os colonizadores tinham a intenção de eliminar a cultura e a identidade indígena e fazer com que eles vivessem de acordo com a dita sociedade “civilizada e desenvolvida” (Alves, 2019). Esse foi um momento de bastantes lutas e resistências para a população nativa brasileira — ainda que, em muitas dessas ocasiões, defender as suas origens significasse ter de lidar com extinção de comunidades indígenas inteiras, com a grilagem de terras, com a dizimação demográfica, com a destruição de meios tradicionais de sobrevivência física e cultural e com a condenação de suas identidades étnicas.

Devido à predominância do poder europeu no momento de colonização do território brasileiro, os povos indígenas eram forçados a seguirem a cultura do colonizador, a se afastarem de sua identidade e a viverem de acordo com as regras e as imposições que eram constantemente aplicadas pelos invasores. Sob essa perspectiva, a “colonialidade do poder” (Quijano, 2005), que pretende pormenorizar as relações de poder, de controle e de hegemonia que surgiram ao longo do período do colonialismo, “estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, ocultando as suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas” (Candau, 2009, p. 14).

Para os colonizadores, a cosmovisão dos povos indígenas, a sua maneira de ser, de viver e de sobreviver, era algo que deveria ser suprimido e extinto. Para mais, os povos indígenas também deveriam prestar serviços escravos e se converterem plenamente ao catolicismo, tudo sob a condição de serem mantidos vivos, embora a doença dos invasores tenha dizimado a maioria da população nativa brasileira. Da mesma maneira que ocorreu em outros países que foram submetidos ao processo de colonização europeia, desde o primeiro contato com os colonizadores, grande parte da população indígena brasileira morreu devido às doenças estrangeiras — as quais, muitas das vezes, eram propagadas propositalmente (Alves, 2019).

Durante esse período, o eurocentrismo foi instaurado no Brasil e os europeus foram situados enquanto uma raça superior. Por esse motivo, os povos indígenas, ainda nos dias atuais, são assimilados a estereótipos que desonram a sua cultura e a sua identidade, sendo chamados de preguiçosos, selvagens, primitivos, sem cultura, sem alma, sem fé e carentes de quaisquer tipos de civilidade, de modo a posicionar a população nativa brasileira enquanto seres inferiores, uma vez que as únicas civilizações capazes de possuir dadas qualidades intelectuais, culturais e identitárias eram os “brancos eleitos de Deus”. Conforme Raminelli (2009, p. 11) descreve no texto Eva Tupinambá:

Nas terras do além-mar, os costumes heterodoxos eram vistos como indícios de barbarismo e da presença do diabo; em compensação, bons hábitos faziam parte das leis criadas por Deus. O que os conquistadores fizeram, então, foi uma comparação das verdades próprias do mundo cristão com a realidade americana. A cultura indígena foi descrita a partir do paradigma teológico e do princípio de que os brancos eram os eleitos de Deus, e por isso superiores aos povos do novo continente.

Desse modo, os povos indígenas foram vítimas de olhares eurocêntricos devido à divergência étnico-cultural da dita “sociedade” em que eles estavam inseridos. Isso ocorre

porque os olhares, as ações, os discursos e os silêncios direcionados aos povos do novo continente reforçam a discriminação que, por sua parte, desfigura a percepção de cultura e posiciona como “errados” aqueles que não se encaixam nos padrões propostos pela visão dominante.

Foram muitos os séculos marcados pela violência contra os povos indígenas, em especial contra a população indígena feminina, que sofria duplamente pelo fato de serem mulheres e de serem indígenas:

Um tempo que guarda a história de terror a que mulheres foram submetidas quando feitas prisioneiras, escravizadas, violadas sob todas as formas e viram seus filhos, crianças, ser entregues como alimento aos cachorros que acompanhavam os exploradores das novas terras. Uma história com muitas páginas em branco manipulando lembranças para manter esquecimentos. (VIEIRA, 2017, p. 31)

Em alguns registros literários, as passagens que tratam sobre a realidade do processo de colonização, sobre a perda, sobre o sofrimento e sobre a dor que as mulheres indígenas tiveram que suportar como forma de resistência para dar continuidade à sua luta e pelo seu povo, são breves e escassas. Essas passagens violentas, tristes, que machucam e que refletem até o momento presente em seu povo, muitas das vezes, são mascaradas e reinventadas, sendo escritas de maneira idealizada e estereotipada, silenciando as suas vozes a marginalizando a sua cultura, a sua identidade, o seu modo de ser, de viver, de sobreviver e de olhar para a vida e para o mundo.

Em algumas obras do cânone literário brasileiro, as quais são consideradas as maiores referências do indianismo no país, as mais lidas e as mais estudadas nas escolas, nas universidades e fora desses espaços também, é possível traçar algumas reflexões. Obras como *Iracema* (1865), de José de Alencar, que é costumeiramente descrita como um romance que evidencia a identidade cultural dos povos indígenas e representa a origem da nacionalidade brasileira, merecem certa atenção nesse quesito. Nesse livro, apesar do autor fazer referências que posicionem Iracema, uma indígena pertencente à etnia Tabajara, como possuidora de uma beleza natural e incomparável, há passagens especialmente estereotipadas que descrevem a mulher indígena de modo idealizado e a posiciona em situação de objeto, de seres destinados a proporcionar prazer, para o aproveitamento de seus corpos e de sua beleza. Muitas das vezes, a mulher indígena é colocada enquanto esposa e mãe ideal, que aceita a rejeição do marido e se dedica à família, mas se esquece de si mesma:

— Iracema não pode mais separar-se do estrangeiro.  
— Assim é preciso, filha de Araquém. Torna à cabana de teu velho pai, que te espera.  
[...] — Tua **escrava** te acompanhará, **guerreiro branco**; porque ela já é tua esposa. (Alencar, 2018, p. 43, grifo nosso)

O caráter servil aparente nas ações de Iracema em relação ao seu marido, Martin, o “branco eleito de Deus” da narrativa, posiciona ele enquanto guerreiro e ela enquanto sua escrava, ou seja, uma “expressão negativa” que existia somente dentro da relação com uma figura masculina Skliar (2003). Em outro fragmento do livro, Iracema complementa dizendo que Martin, além de um guerreiro, também é o seu senhor: “Iracema tudo sofre por seu guerreiro e senhor. A ata é doce e saborosa; mas quando a machucam, azeda. Tua esposa quer que seu amor encha teu coração das doçuras do mel” (Alencar, 2018, p. 37). Nesse fragmento, Martin é o senhor dela, de maneira a situar Iracema na posição de objeto, pois ele é capaz de deter posse sobre ela e de possuir Iracema não somente como sua esposa, mas também como alguém que pertence única e exclusivamente a ele, demonstrando a situação de submissão da mulher indígena em relação ao estrangeiro.

No decorrer da narrativa, Iracema é influenciada a abandonar o seu povo, mas as suas ilusões de convivência pacífica são destruídas quando ela é abandonada por Martin, ficando apenas com o filho deles, Moacir<sup>1</sup>. Mesmo após o abandono e antes de morrer, Iracema ainda se dirige à Martin como seu guerreiro e senhor: “quer erguer-se para ir ao encontro de seu guerreiro senhor” (Alencar, 2018, p. 57).

Existem variadas obras da literatura brasileira que retratam as mulheres indígenas sob a perspectiva do colonizador e discorrem a respeito de sua imagem e sua representação de modo estereotipado, tornando a sua feminilidade uma característica objetificada, idealizada e sexualizada:

A serenidade volta ao seio do guerreiro branco, mas todas as vezes que seu olhar pousa sobre a virgem tabajara, ele sente correr-lhe pelas veias uma onda ardente de chama.  
[...] — Virgem formosa do sertão, esta é a última noite que teu hóspede dorme na cabana de Araquém, onde nunca viera para teu bem e seu. Faze que seu sono seja alegre e feliz.  
— Manda; Iracema te obedece. Que pode ela para tua alegria? (Alencar, 2018, p. 38)

---

<sup>1</sup> Moacir significa “filho da dor” e, no livro em questão, simboliza o representante da nova etnia que estava se formando no Brasil: os brasileiros.



No fragmento acima, Iracema pretende atender aos desejos de Martin porque está apaixonada por ele, evidenciando ainda mais a perspectiva romantizada presente no livro. Para mais, é possível visualizar o ocultamento de uma realidade que é dificilmente explicitada em obras clássicas da literatura brasileira, em especial se tratando de mulheres indígenas.

Sendo assim, esta pesquisa, ao providenciar uma análise sobre as imagens e as representações das mulheres indígenas em obras de autores não-indígenas na literatura brasileira, pretende se desvencilhar dos estereótipos perpetuados por produções do cânone literário brasileiro e evidenciar a realidade da mulher indígena durante os períodos determinados pelas obras, de maneira a explicitar a sua representação, a sua identidade, a sua cultura e o significado do que é ser mulher e indígena, subtraindo discriminações, prejulgamentos, padronizações, hostilidades e preconceitos em relação ao seu povo, à sua cosmovisão e à elas mesmas.

### **Considerações finais**

Como foi apresentado anteriormente, a propagação de estereótipos associados aos povos indígenas, à medida que são generalizados e tomam proporções sobressalentes, são capazes de causar efeitos de difícil reversão em determinadas dimensões. No caso dos sujeitos apresentados pela literatura em questão, o prolongamento de uma interpretação nociva em relação à sua feminilidade pode afetar diretamente a perspectiva da sociedade em relação a esses povos. Embora essa questão possa não parecer necessária para quem não reconhece as suas consequências, há passagens ofensivas que continuam apoiando e propagando estereótipos relacionados às mulheres indígenas, em especial nas obras literárias que constituem o objeto desta pesquisa em andamento (*O Guarani* (1857), *Iracema*(1865) e *Ubirajara* (1874)).

Até o presente momento, há inúmeros estereótipos relacionados às mulheres indígenas; no entanto, o que perdura nas produções literárias coloniais é o padrão da mulher indígena romantizada, normalmente filha do "chefe" de sua comunidade, a qual, em sua grande maioria, é retratada como uma mulher bonita e desejável, porém intocável, em especial pelos homens brancos (europeus). Desse mesmo modo, ela geralmente é submissa e se apaixona por um colono, sendo colocada, da maneira como Iracema foi, como "escrava" e em posições inferiores em relação ao seu "guerreiro e senhor", demonstrando o seu prazer em ser posicionada em circunstâncias subalternas e a sua adoração pelo seu companheiro europeu. Skliar (2003), sobre a situação de inferiorização da mulher em relação ao homem, argumenta que, a figura feminina,

ao ser estabelecida dentro do discurso de poder colonial, não existe senão a partir da sua relação com uma figura masculina. Normalmente, ela é assimilada a uma "existência ruim", uma "expressão negativa" do homem, o que exterioriza a ideia de demonização desses sujeitos em uma sociedade marcada pelos padrões coloniais.

Dado esse pensamento, é compreensível que certos padrões coloniais se comprimem ainda mais quando dizem respeito às mulheres indígenas, pois elas são duplamente afetadas por essas ideias. Desse modo, a interpretação da diferença, mesmo que à princípio, não deve ser considerada de modo presumido, onde as características culturais, étnicas e de gênero são as únicas particularidades consideráveis dos sujeitos. Ao contrário disso, a questão da diferença deve considerar o seu deslocamento constante e ser visualizada de modo complexo, pois essa é uma discussão que envolve áreas diversificadas que se congregam e se compõem através de outras composições (Bhabha, 1998). Compreender a maneira como os estereótipos associados às mulheres indígenas são prejudiciais e inapropriados para os sujeitos em questão é um modo de estabelecer fissuras decoloniais (Walsh, 2019) e romper com a lógica de dominação colonial que perdura até os dias atuais.

### Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. **Iracema**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

ALVES, Cledeir Pinto. **As Professoras Terena no Processo de Retomada do Território Tradicional da Aldeia Buriti/Dois Irmãos do Buriti - MS**. Campo Grande, 2019, 147 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. (Humanitas).

CANDAU, Vera Maria. **O/a educador/a como agente cultural**. Araraquara: Junqueira; Marin, 2006.

KAUSS, Vera Lucia T. ; PERUZZO, Adreana. A inserção da mulher indígena brasileira na sociedade contemporânea através da literatura. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 32-45, jul./dez. 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-44.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

VIEIRA, Ivânia Maria Carneiro. **Lugar de Mulher:** participação nos Movimentos Feministas e Indígenas do Estado do Amazonas. Manaus, 2017, 223 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Amazonas.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In.: **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas.** v. 5, n. 1, p. 47-62, 2019.

## ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONSTITUIÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Cristiane Pereira Lima (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
professoracristianepereira@gmail.com

José Licínio Backes (PPGE/UCDB)  
backes@ucdb.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar estudos realizados sobre as relações de gênero, sexualidade e representações no período de 2010 a 2020. Dissertações e teses sobre a temática foram selecionadas e, posteriormente, analisadas. Assim, realizamos um mapeamento de fontes das dissertações e teses produzidas sobre a temática, usando as palavras-chave: “Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Professores/as”. Após essa busca, foram refinados os resultados, a partir das opções: Bibliotecas Digitais de Dissertações e Teses (BDTD), tipo de acesso: “Open Access”; idioma: Português, ano da publicação: 2010 a 2020. Como resultados foram encontrados 145 trabalhos. Entretanto, só foram selecionadas 4 dissertações e 3 teses que possuíam como foco de investigação, e contemplassem no título e/ou no resumo, os seguintes descritores: Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Professores/as. Com base nas leituras das teses e dissertações mapeadas foi possível compreender que os sujeitos desde o nascimento agem segundo os valores e costumes predominantes, pois são necessários que se estabeleça um domínio sobre os indivíduos. Normalmente este domínio é estabelecido pelas relações de poder e por instituições sociais e/ou grupos que detêm poder em uma determinada cultura designados pela sociedade. Qualquer desvio de conduta representa risco de sofrer críticas e discriminação de gênero.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Representações. Relações de Gênero.

### Introdução

Neste artigo optamos pela terminologia “estado do conhecimento”, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento é construído em um determinado tempo e espaço histórico, cultural, social e político, como acontece com as relações de gênero que buscamos analisar neste trabalho. Assim, o estado conhecimento,

[...] seria a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, KOHLS-SANTOS e BITTENCOURT, 2021, p.23)



Desta maneira, este tópico da pesquisa consistiu na caracterização e análise de dissertações e teses sobre sexualidade, representações, relações de gênero e professores/as no Brasil encontrados no portal da Capes. Esses relatórios foram selecionados a partir da ferramenta de busca: “Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto”, acessada por meio do endereço eletrônico <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>>.

Assim, realizamos um mapeamento de fontes das dissertações e teses produzidas sobre a temática, usando as palavras-chave: “Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Professores/as”. Após essa busca, foram refinados os resultados, a partir das opções: Bibliotecas Digitais de Dissertações e Teses (BDTD), tipo de acesso: “Open Access”; idioma: Português, ano da publicação: 2010 a 2020. Como resultados foram encontrados 145 trabalhos. Entretanto, só foram selecionadas 4 dissertações e 3 teses que possuíam como foco de investigação, e contemplassem no título e/ou no resumo, os seguintes descritores: Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Professores/as.

Após o levantamento das produções acadêmicas, foram selecionadas, para leitura na íntegra e posterior análise, conforme Tabela 1. Para chegar a esse número, estabelecemos alguns critérios de exclusão, a saber:

- a) não constar nos títulos, resumos ou palavras-chave alguns dos termos “sexualidade, representações, anos iniciais do fundamental, relações de gênero e professores/as”;
- b) terem sido realizadas ou publicadas fora do Brasil;
- c) Pesquisas fora do período estabelecido;
- d) Relatórios que contemplassem apenas a temática “professores/as” ou apenas a temática “anos iniciais do ensino fundamental”.

Dos resultados das produções acadêmicas disponíveis no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação de Ciências e Tecnologia (IBICT), julgamos relevante utilizarmos como critério de análise para o estado do conhecimento que pretendemos realizar, o período histórico de 2010 a 2020.

**TABELA 1 – Mapeamento das produções acadêmicas**

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
2013	HAMPEL, Alissandra	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade gênero e formação docente na região da Campanha/RS	UFGRS	Doutorado em educação

2019	SANTOS, Ana Célia de Souza	Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil	UFPE	Doutorado em educação
2014	TEIXEIRA, Fabiane Lopes	Gênero e diversidade na escola - GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar	UFPEl	Doutorado em educação
2016	FIORINI, Jessica Sampaio.	Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília- SP	Unesp – Campus de Marília	Mestrado em Educação
2011	FONSECA, Thomaz Spartacus Martins	Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero	UFJF	Mestrado em Educação
2015	MOREIRA, Daniela Arroyo Fávero	Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa	Unesp - Campus Araraquara	Mestrado Profissional em Educação Sexual
2015	RUIS, Fernanda Ferrari	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	Unesp - Campus Araraquara	Mestrado Profissional em Educação Sexual

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados encontrados no IBICT (2023)

Pela tabela, é possível identificar que, ao realizar as combinações com as palavras “sexualidade, representações, relações de gênero e professores/as”, a quantidade de trabalhos encontrados é reduzida significativamente, tendo em vista que na análise dos dados, buscou-se identificar por meio de descritores como a temática de Sexualidade, Representações, Relações de Gênero e Professores/as se articulam nas teses e dissertações desenvolvidas por pesquisadores/as em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do país vinculadas às áreas da educação, psicologia e linguagem.

Para isso, foi realizado uma análise das perspectivas teóricas predominantes nas dissertações e teses, assim, evidenciou-se que os/as pesquisadores/as, de modo geral, têm dedicado atenção ao aprofundamento do conceito de *representação social*, adotado pelo Psicólogo Social Serge Moscovici, que sofre influências marxistas em sua fundamentação

teórica e outras pesquisas se utilizam do conceito de *representação* conceito concebido por Stuart Hall, adotado por Tomaz Tadeu da Silva nas investigações sobre currículo, vinculadas aos estudos culturais.

### **O que dizem as pesquisas?**

Com base nas leituras das teses e dissertações mapeadas foi possível compreender que os sujeitos desde o nascimento agem segundo os valores e costumes predominantes, pois são necessários que se estabeleça um domínio sobre os indivíduos. Normalmente este domínio é estabelecido pelas relações de poder e por instituições sociais e/ou grupos que detém poder em uma determinada cultura designados pela sociedade ou quando agem demonstrando qualquer desvio de conduta correm o risco de sofrer críticas e discriminação de gênero.

As pesquisas evidenciadas apresentam abordagem qualitativa com aporte teórico nos estudos histórico-críticos, culturais, de gênero, sexualidade e aproximações com a perspectiva Pós-estruturalista de análise. Nos estudos teóricos referente a sexualidade e gênero foram utilizados/as autores/as de referência como: Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Judith Butler, Mary Neide Damico Figueiró, Richard Parker, Jimena Furlani, Paula Ribeiro, Eliane Maio, Jane Felipe, Dagmar Meyer, Rogério Junqueira, Jane Felipe, Helena Altmann, Débora Britzman e Constantina Xavier Filha.

Nestes estudos foram explorados conceitos e categorias apropriadas para a compreensão da sexualidade, representações e relações de gênero. Apesar das discussões e debates nessas áreas, essas discussões e estudos vem sofrendo ataques e *fake news*, devido a onda conservadora que permeia a atual conjuntura política brasileira, justificando ainda mais a importância dessa investigação para os dias atuais, já que tem sido também um tema bastante complexo, tanto na esfera social, quanto política, religiosa, familiar, midiática e educativa.

Para que haja uma melhor compreensão das produções, apresentaremos abaixo de maneira detalhada as contribuições de cada pesquisa selecionada para compor este estado do conhecimento, seu objetivo, perspectiva teórica, problemática e algumas discussões.

A tese de doutorado intitulada “A gente não pensava nisso...” Educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS/2013, escrita por Alissandra Hampel, possui uma abordagem qualitativa, com aporte nos Estudos Culturais e de gênero, a partir de uma perspectiva Pós-estruturalista orientada pela Profa. Dra. Jane Felipe.

Para a produção dos dados foram utilizados vários instrumentos metodológicos, entre eles a constituição de um grupo focal, composto por onze alunas/os do curso de Pedagogia da URCAMP de Bagé em 2009, que teve seis encontros, tendo duração de uma hora e meia, na sala da brinquedoteca da referida instituição com discussões que tinham como intuito abordar conceitos relacionados a Educação para a sexualidade e as representações por meio dos artefatos culturais como músicas e obras literárias.

Para ampliar a discussão a autora realizou um estudo minucioso dos currículos dos cursos de Pedagogia da região da Campanha/RS, com o intuito de evidenciar a existência de disciplinas que estivessem voltadas para as questões de gênero, sexualidade e diversidade. A pesquisa teve como problemática investigar de que modo as temáticas de gênero e sexualidade são pensadas e discutidas e de que forma poderíamos pensar em um currículo de formação docente que atendesse as demandas existentes nas escolas da Região da Campanha/RS.

Esta pesquisa contribuiu no estado do conhecimento no que diz respeito a discussão da formação docente e os currículos dos cursos de Pedagogia do local estudado. Auxiliou na compreensão da utilização dos grupos focais em pesquisa com a perspectiva Pós-estruturalista de análise. Ampliou a possibilidade de evidenciar as representações veiculadas sobre sexualidade e gênero no espaço de formação de professores/as, bem como os silêncios e as rupturas. A autora utilizou os seguintes autores para discutir os temas da educação para a sexualidade como: Guacira Louro, Jeffrey Weeks, Judith Butler, Richard Parker, Jimena Furlani, Jane Felipe, Helena Alltmann, Débora Britzman e Constantina Xavier Filha. Além das pesquisas produzidas no PPGEdU/UFGRS - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais especificamente no GEERGE/Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero.

Além dos pressupostos teóricos a pesquisa apresenta a influência de algumas instituições sociais como a mídia e a escola na constituição dessas representações sobre sexualidade e gênero. [...] faz-se necessário repensar o papel da escola em relação a esses temas que permeiam a vida não só de jovens e crianças, mas de todos nós, que estamos inseridos nessa cultura. (Hampell, 2013, p.20). É importante ressaltar que a escola ou os cursos de formação continuada não são e serão os salvadores das discussões, tendo em vista que as constituições das relações de gênero é um processo histórico, social e cultural. Portanto, se trata de discussões complexas e que advém de uma norma estabelecida socialmente. A pesquisa é finalizada



apontando a necessidade de que seja revista o currículo dos cursos de formação de professores/as.

A segunda pesquisa “Representações sociais de relações de gênero professores/as da educação infantil” escrita por Ana Célia de Sousa Santos em 2019, tem como objetivo identificar as representações sociais de relações de gênero, analisando as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es de modo a compreender como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil. Como pressupostos teóricos foram utilizados os seguintes campos teóricos: os estudos pós-coloniais e descoloniais e a teoria das representações sociais. Assim, fundamentaram a pesquisa em Haraway (1995), Rago (1998), Sardenberg (2002), e Santos (1989, 2002, 2009, 2010) para tratar da Ciência como um campo de conhecimento que produz modos de ver o mundo e as pessoas; Sarti (2004) e Pinto (2003) para abordar os movimentos de mulheres e feministas e sua importância para a transformação das relações; Louro (1997, 2000, 2008), Oyěwùmí (2000, 2004), Cunha (2011, 2014, 2017); Saffioti (2004), Piscitelli (2009) para discorrer sobre a construção do conceito de gênero, destacando as contribuições para as epistemologias feministas e para a educação; Moscovici (1978, 2003, 2013), Jodelet (2001), Gilly (2002), Arruda (2002a) para aprofundar sobre as representações sociais e a aplicação dessa teoria no processo investigativo e na educação; Finco (2017), Kramer (2006), Souza (2012) para discutir a prática docente na Educação Infantil e seus preceitos legais.

Para a produção dos dados foi utilizado a Teoria das Representações Sociais, especificamente a abordagem processual e/ou cultural de Denise Jodelet, que enfoca os aspectos histórico e cultural como importantes para a compreensão da dimensão simbólica da RS. A análise dos dados foi baseada na técnica de Análise de Conteúdo. (BARDIN, 1977). A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas. Na Etapa I foi aplicado um questionário e uma entrevista com 13 professoras/es em sete Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs vinculados à SEMEC, em Teresina/Piauí para identificação das representações sociais de relações de gênero. Na etapa II, foi realizado a observação sistemática da prática docente de quatro professoras/es de quatro Centros Municipais de Educação Infantil para identificar as possíveis relações entre as representações sociais de relações de gênero e a prática docente.

A pesquisa teve como problemática entender como as relações de gênero são instituídas na Educação Infantil, a partir do que pensam e ensinam as/os professoras/es, de modo a contribuir ou não para a construção de um novo olhar sobre as relações de gênero. Para

responder a esse questionamento a mesma teve como objetivo geral identificar as representações sociais de relações de gênero, analisando as possíveis relações entre as RS e as práticas docentes das/os professoras/es de modo a compreender como são construídas as relações de gênero na Educação Infantil. E, como objetivos específicos, identificar as representações sociais de relações de gênero das/os professoras/es da Educação Infantil e identificar as possíveis relações entre as representações sociais e as práticas docentes.

Esta pesquisa contribui para este estado do conhecimento no que diz respeito à utilização do conceito de representações sociais em parte, tendo em vista que a pesquisadora utiliza apenas a visão da psicologia social e foca no entendimento da exterioridade e interioridade, e para Stuart Hall esta separação está se desfazendo. Como produto ou conteúdo concreto do ato de pensar, as representações trazem as marcas do sujeito e de sua atividade, remetendo ao caráter construtivo, criativo, autônomo da representação.

O terceiro trabalho “Gênero e diversidade na escola - GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar” de autoria de Fabiana Lopes Teixeira, produzida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, teve como objetivo investigar as narrativas de profissionais da educação sobre diversidade de gênero e sexual no espaço da escola, a partir de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola - GDE.

Esta pesquisa teve como conexões teóricas as contribuições dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas e com algumas proposições de Michel Foucault. A Tese ancora-se no Método da Investigação Narrativa, que considera a narrativa como uma forma de produção dos dados e, também, como uma possibilidade metodológica, com base nos autores Jorge Larrosa, Michel Connelly e Jean Clandinin.

Para a produção dos dados, foram consideradas as narrativas produzidas por um grupo de cursistas do curso GDE, promovido pela FURG/UAB, nos anos de 2009 e 2010, do Polo de São Lourenço do Sul, no qual a pesquisadora atuava como tutora. Foram consideradas narrativas tanto as falas dos sujeitos nos encontros presenciais e suas interações na Plataforma Moodle, quanto a produção de seus projetos de intervenção. Para a análise dos dados, foram utilizados duas categorias de análise: diversidade de gênero e diversidade sexual.

Ao analisar as narrativas sobre diversidade de gênero na escola, a pesquisadora analisou a questão das masculinidades e feminilidades na escola, trazendo a categoria de gênero para se pensar as práticas escolares e para refletir como são educados/as os/as alunos/as, tendo como

base as relações de gênero que foram sendo construídas em nossa sociedade. Nas produções narrativas sobre diversidade sexual na escola, a mesma analisa a fabricação do sujeito normal da escola, trazendo o conceito de currículos praticados para se pensar que as experiências vivenciadas pelos sujeitos são construções culturais que regulam e produzem as identidades a partir de uma lógica heteronormativa.

A pesquisa contribui neste estado do conhecimento na compreensão sobre a utilização das narrativas, pois conforme a autora,

[...] A narrativa, além de ser entendida como uma modalidade discursiva, na qual se pode ouvir e narrar histórias, produzidas e mediadas a partir das práticas sociais, representa, também, uma experiência vivida que nos permite entender quem somos nós e quem são os outros. (Teixeira, 2014, p. 29)

Dessa forma, a narrativa apresentada por Teixeira (2014) foi construída num processo de contar e de ouvir histórias, em que os sujeitos que dela participaram puderam construir os sentidos de si, dos outros, de suas experiências e do contexto no qual estavam inseridos.

A pesquisa de mestrado intitulada “Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP” foi elaborada por Jessica Sampaio Fiorini em 2016 na Universidade Estadual Paulista/UNESP, campus de Marília – SP. Teve como objetivo identificar como a questão da sexualidade é abordada pelos/as professores/as no espaço escolar, especificamente com relação à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Marília – SP. Para a produção dos dados foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa, sendo realizada a revisão bibliográfica sobre o tema, além de entrevistas semiestruturadas destinadas a docentes da escola envolvida no estudo.

A problemática que orientou todo o desenvolvimento da pesquisa consistiu em compreender como a sexualidade é abordada pelos/as professores/as nas escolas de educação básica da cidade de Marília, especificamente referente à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a produção dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, mantendo-se certa flexibilização, que permitiu algumas adaptações necessárias, tendo um roteiro orientativo. Participaram da pesquisa dezoito professores/as da escola envolvida.

A autora utilizou para a produção dos dados a revisão bibliográfica, onde foram analisados mediante os apontamentos feitos por Marconi e Lakatos (2003), os dados coletados

foram criticados e interpretados para posterior redação da dissertação. Para a análise dos dados e resultados da pesquisa referentes às entrevistas realizadas, a autora optou pela técnica de análise de conteúdo, baseando-se em Ludke e André (1986), Franco (2008) e em Bardin (2002).

Os resultados da pesquisa indicaram que, muito embora se reconheçam manifestações da sexualidade na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, há diversos conflitos vividos pelos/as educadores/as que acabam impedindo a concretização de práticas em educação sexual coerentes com uma perspectiva emancipadora, sendo, muitas vezes, reproduzidas condutas que encerram o tema da sexualidade na reprodução da espécie e/ou em Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

O trabalho “Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero foi elaborado por Thomaz Spartacus Martins Fonseca, na Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). No estudo em questão buscou-se conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação. Para a produção dos dados foram apreendidas narrativas de dois professores homens dos anos iniciais, bem como de gestoras e professoras que atuam diretamente com estes professores. A pesquisa centrou-se nos discursos, representações e relações de gênero.

Esta pesquisa contribui no estado do conhecimento no entendimento de subjetivação apontado por Foucault (apud Veiga-Neto, 2007, p.111), segundo o qual “[...] há três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”.

A objetivação de um sujeito nos campos dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia – a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós mesmos aplicamos sobre nós mesmos. (Veiga-Neto, 2007, p.111).

Foucault encontra na linguagem a relação constitutiva entre pensamento e o sentido que damos às coisas, em outras palavras, para o filósofo, damos ao mundo a interpretação de nossa relação, de nossa experiência com ele; e isto acontece através da linguagem. Esta pesquisa contribui pelo fato de nos apresentar a importância de conhecermos as histórias de vida e de formação dos sujeitos participantes da pesquisa. Por meio dessas histórias é possível



compreender como foram constituídos os entendimentos e representações sobre as relações de gênero.

A pesquisa “Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa”, foi escrita por Daniela Arroyo Fávero (2015), na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara – SP.

O trabalho teve como objetivo compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero por meio das representações dos educadores, familiares e professora, e do exercício de situações lúdicas por crianças de uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, localizada no interior do estado de São Paulo. Participaram deste estudo também 01(uma) professora e 22 (vinte e dois) familiares sendo 02(dois) pais e 20(vinte) mães. Os instrumentos empregados para a pesquisa empírica foram: entrevista, questionário, diário de campo e atividades lúdicas.

Para a realização deste estudo foram seguidos os pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente. A análise dos dados junto aos familiares evidenciou que os mesmos apontaram diferenças significativas no comportamento e na personalidade de meninos e meninas a partir da diferenciação de gênero.

A problemática da pesquisa versou em como é possível discorrer a pesquisa nas atividades para o exercício de práticas pedagógicas lúdicas justamente na formação dos alunos na área de Educação Sexual. Esta pesquisa veio ao encontro do entendimento que temos sobre a sexualidade, pois compreendemos que a mesma tem um caráter dinâmico e mutável, não apenas pelas particularidades de cada cultura, mas também pelo modo singular com que cada pessoa assimila a dinâmica social por meio dos seus rituais, suas linguagens, suas fantasias, suas representações, seus símbolos e suas convenções.

A pesquisa de mestrado “Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes” (2015), elaborada por Fernanda Ferrari Ruis teve como objetivo investigar como as relações e representações de gênero são expressas por meninas e meninos, professor e professora no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil.

Para a produção dos dados a autora adotou estratégias de investigação de abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa duas turmas de crianças com idade entre quatro e seis anos, bem como os professores responsáveis pelas turmas. Foram realizados três etapas durante a realização da pesquisa: observação, as práticas pedagógicas dos docentes e as interações entre crianças e professores. Como estratégia para a coleta dos dados a pesquisadora se utilizou da

ludicidade. Como instrumentos metodológicos foram realizadas entrevistas semiestruturadas para compreender os conhecimentos dos professores acerca da temática de gênero e sexualidade. Para analisar os dados a autora fez uso da análise de conteúdo.

A pesquisa apresentou a necessidade de rever a formação docente no tocante as discussões de gênero, diversidade sexual, sexualidade e educação sexual, mais uma vez vindo ao encontro do que Hampel (2013) pontua em sua pesquisa, apresentado anteriormente.

Mesmo sendo uma pesquisa com crianças, traz contribuições significativas da Psicologia Histórico-cultural que vê os sujeitos como construtores e suas potencialidades mediadas pelas questões sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais.

Em síntese, pode-se constatar que ao examinar teses e dissertações nacionais publicadas no período compreendido entre 2010 e 2020, a produção acadêmica acerca das relações de gênero e educação ainda possui um longo caminho de estudos e pesquisas pela frente, tendo em vista que a grande maioria dos trabalhos encontrados teve seus foco voltado mais para as práticas pedagógicas, Educação infantil e a formação docente do que para a subjetivação dos/as professores/as. A busca também evidenciou que as regiões Sul e Sudeste até o momento são as que mais produzem conhecimento acerca desta temática.

Contudo a pesquisa evidencia e justifica a importância de se estudar como se constituem as representações acerca das relações de gênero de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que são várias interfaces articuladas nas relações de gênero que irão construir/desconstruir alguns entendimentos.

Outro ponto a ressaltar diz respeito ao forte discurso de se acreditar que alterar os currículos dos cursos de formação de professores resolveria o problema da dificuldade que se faz presente nas discussões de gênero nos espaços escolares. Porém, é necessário compreender que os sujeitos participam e coparticipam de diversos espaços sociais, e quando chegam na universidade para realizar um curso de nível superior já afetaram e foram afetados por múltiplos discursos, percepções, entendimentos, estereótipos e preconceitos diante da temática de gênero. Portanto, esta mudança de pensamento é coletiva e deve permear todos os espaços e instituições sociais na qual os sujeitos circulam.

### **Considerações finais**

Neste contexto, esses dados nos impulsionam a ampliarmos nossos olhares e escutas diante dessa problemática, a fim de construir novas pesquisas, por meio de arranjos e

perspectivas que promovam a familiaridade para captar aspectos não analisados nos estudos anteriores. Cabe também a nós, pesquisadores em formação, contribuir para aproximar universidade e escola, pois é necessário fazer essa ponte a fim de conhecer o contexto da educação básica, auxiliando de certa maneira todos/as que constituem a comunidade, tornando-a mais democrática e voltada para o reconhecimento das diferenças, garantindo o respeito entre os sujeitos na escola.

Sob essa perspectiva, Candau (2016, p.807) considera que “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos- pedagógicos relevantes para cada contexto”. A autora destaca a importância dos/as professores/as se reinventarem com um olhar e escuta mais abertos às diferenças culturais, pois poderão renovar as práticas do cotidiano escolar.

Para que essa mudança ocorra nas práticas educativas, é necessário repensar a estrutura curricular, a fim de não reduzirmos os conteúdos de maneira superficial ou implementá-los em eventos pontuais de caráter comemorativo, sem que se tenha preocupação em contextualizar, problematizar e desnaturalizar e sobretudo descolonizar as práticas pedagógicas.

Uma educação para as relações de gênero requer mudança de olhares/escutas diante das diferenças culturais, valorizando as riquezas e potencialidades para a construção de um mundo menos desigual. A busca por conhecimento e reconhecimento das diferenças pode garantir práticas pedagógicas que se fortaleçam no enfrentamento do sexismo no cotidiano escolar, garantindo maneiras outras de sermos homens e mulheres ou de ser e viver as identidades de gênero.

Assim, articulamos a discussão sobre as relações de gênero vinculadas às relações de poder, tendo em vista que a construção e a desconstrução de gênero são, organizadas pelas representações vividas nas relações sociais e as identidades são “[...] moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. (Louro,1999, p. 11).

## Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 161, p. 802-820, 2016.

FIORINI, Jessica Sampaio. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP / Jessica Sampaio Fiorini.** –

Marília, 2016. 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Marília), 2016.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. 141f.

HAMPEL, Alissandra. **"A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...":** educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS. 194 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 85-92.

MOREIRA, Daniela Arroyo Fávero. **Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero:** o lúdico como estratégia educativa. 2015. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132646>>.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2021.

RUIS, Fernanda Ferrari. **Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil:** um entrelaçamento de vozes. 2015. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134114>>.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **Gênero e Diversidade na Escola - GDE:** investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. 2014. 153f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2. Ed. Belo Horizonte, Autentica 2007.



## IDENTIDADES E DIFERENÇAS: AS CRIANÇAS E SUAS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES

Graciela Mendes Nogueira Targino (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
gracielatargino@gmail.com

José Licínio Backes (PPGE/UCDB)  
backes@ucdb.br

**Resumo:** O artigo tem como objetivo mostrar a legislação que se refere a educação infantil, o processo de construção das identidades e diferenças e como as brincadeiras são centrais nesse processo. A ideia de identidade e diferença tem permeado alguns documentos que regem a educação brasileira como a Constituição Federal, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Ao longo da vida acontecem vários processos de subjetivação que vão nos constituindo de maneira diferenciada. Vamos nos tornando aquilo que somos. O que falamos e fazemos depende do que nos constitui e esse processo é constante na vida dos sujeitos. As identidades são sempre incompletas que se encontram no outro e enriquece nosso eu. Em contato com o outro saímos de nós mesmos e aprendemos com este o que complementa nossa subjetividade. Percebemos assim, que a produção da identidade é um processo social, simbólico, portanto, mutável e está em constante construção e mesmo que haja características comuns entre as pessoas e grupos, a constituição das identidades varia de acordo com suas vivências e representações. Para as crianças, as brincadeiras são centrais no processo de construção de suas identidades.

**Palavras-chave:** Identidades, diferenças, crianças, brincadeiras.

### A criança no contexto da legislação educacional

A ideia de identidade e diferença tem permeado alguns documentos que regem a educação brasileira. Com o intuito de aprofundar nossas discussões vamos nos ater à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A Constituição Federal em seu artigo 215, declara os direitos dos cidadãos brasileiros à valorização das manifestações culturais e da diversidade étnica e regional. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, ressaltam que a criança é

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, a criança como sujeito histórico produz história e por ela é produzida, deste modo, produz também cultura. O mesmo documento quando trata dos princípios que devem pautar as Propostas pedagógicas das escolas, explicita os princípios éticos, políticos e estéticos. E nos princípios éticos destaca: “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (Brasil, 2010, p. 16). O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) em seu artigo 17 faz menção à identidade das crianças e mesmo que não parta de um princípio de transitoriedade/flexibilidade, a ideia de identidade está presente. O ECA em seu artigo 4º quando trata das políticas públicas, defende que estas devem ser elaboradas com o intuito de: “[...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais”. (Brasil, 1990, p. 199).

Desta maneira, percebemos que em se tratando de educação e criança pequena, precisamos possibilitar a construção de suas identidades, sempre respeitando e valorizando as diferenças entre as pessoas. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz alguns elementos para se pensar sobre a valorização das diferenças na escola, mesmo que eu tenha ressalvas em relação a esse documento, devo admitir que ideias sobre identidades e diferenças permeiam alguns princípios estabelecidos nele. Quando a BNCC trata das competências gerais da Educação Básica, uma dessas competências é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 10)

Esse termo “competência” muito me incomoda, pois remete aos princípios de educação fordista e taylorista, de adaptação dos educandos ao mercado de trabalho, preparando os filhos dos trabalhadores para o trabalho precarizado. Como já mencionei anteriormente essa é uma das críticas que tenho em relação a esse documento. Contudo, a BNCC traz a ideia de identidades como construção. Quando expõe os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, um desses direitos é:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas

na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2018, p. 38).

Ainda outro direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, é: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. (Brasil, 2018, p. 38).

Destarte, mesmo ainda que de forma um tanto tímida, o reconhecimento e o respeito às diferenças e o entendimento das identidades plurais estão presentes no documento e mais do que o respeito, a BNCC ainda defende que;

[...]a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (Brasil, 2018, p. 58).

Assim, para além do reconhecimento das identidades e do respeito às diferenças, o documento fala sobre afirmação da identidade e de valorização das diferenças. No entanto, o que é identidade e como se dá o processo de construção/produção desta? E quando se trata da diferença podemos nos questionar: O que é diferença? Quem é o diferente? Quem determina o que é ser diferente? Como a identidade e diferença se relacionam? Quais as implicações políticas, curriculares e sociais da diferença?

### **A construção das identidades e diferenças**

Repetir discursos de tolerância, ou falas superficiais sobre a diversidade sem problematizar as questões acima descritas apenas cria/reproduz um sistema que se diz “tolerante” em que há uma identidade hegemônica tolerante e outra menos importante que deve ser tolerada. Acerca desse processo de reflexão sobre a identidade e diferença, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 99) tomado por inspiração pós-estruturalista defende que: “É crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. [...] uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”. (Silva, 2000, p. 99).

Assim, a teoria que nos acompanhará em nossas problematizações sobre identidade e diferença perpassa pelos Estudos Culturais em especial no que defendem Hall (1997; 2000; 2006), Walsh (2016), Woodward (2000) e Santos (2004; 2008). Neste sentido, a identidade não

é apenas um fato e a diferença não é apenas o que o outro é e sim ambas são produções sociais e culturais que se inter-relacionam e também são “atos de criação linguística” (Silva, 2000, p. 76).

Como a linguagem é um sistema mutável e inconstante, assim também é a identidade e a diferença. Percebemos que a produção das identidade e diferenças, é portanto, uma construção simbólica, discursiva e está articulada com as relações de poder (Silva, 2000, p. 81). Isso fica evidente em vários aspectos da sociedade, percebemos, em especial, observando que quem tem o poder de representar determina as identidades e diferenças em termos binários. Há que se pensar, defender e organizar a problematização desses binarismos onde delimita fronteiras e enaltece determinadas identidades ditas “normais”, questionando também a representação desses elementos, levando em consideração que a linguagem que usamos faz parte de um sistema de representação maior que pode reforçar negativamente alguém ou algum grupo ou pode expor a multiplicidade de ser, estar, viver e sentir.

A respeito das concepções de identidades, Hall (2006, p. 10) aborda três tipos, o primeiro deles é o “sujeito do iluminismo” centrado em sua essência/núcleo interior; o segundo é o “sujeito sociológico”, fruto das relações do mundo interior e exterior e o terceiro: “sujeito pós-moderno” desprovido de uma identidade fixa, que não possui essência e é produzido historicamente e não biologicamente. É a partir dessa ideia de sujeito pós-moderno que nos debruçaremos neste artigo.

Ao longo da vida acontecem vários processos de subjetivação que vão nos constituindo de maneira diferenciada. Vamos nos tornando aquilo que somos. O que falamos e fazemos depende do que nos constitui e esse processo é constante na vida dos sujeitos. As identidades são sempre incompletas que se encontram no outro e enriquece nosso eu. Em contato com o outro saímos de nós mesmos e aprendemos com este o que complementa nossa subjetividade. De acordo com Hall (2006, p. 38): “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes”. Percebemos assim, que a produção da identidade é um processo social, simbólico, portanto, mutável e está em constante construção e mesmo que haja características comuns entre as pessoas e grupos, a constituição das identidades variam de acordo com suas vivências e representações.

Hall (2006) escreve sobre a construção dessas identidades e diferenças e enfatiza a influência da globalização. O autor aponta três possíveis consequências neste contexto: as identidades poderiam se desintegrar, as identidades seriam reforçadas em processo de



resistência ou novas identidades poderiam surgir em um processo de hibridização. Há, neste contexto de globalização, uma tendência de homogeneização, mas ocorre também um processo de diferenciação por conta dos processos subjetivos que se dão de maneira muito individual. Assim, o autor reflete que a globalização:

[...] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. (Hall, 2006, p. 87).

Reforçando assim, o caráter transitório, mutável, subjetivo e constante da produção das identidades. Neste mesmo sentido, para Woodward (2000, p. 9), a identidade é marcada pela diferença. As diferenças deslocam nossas identidades. Percebemo-nos diferentes em contato com o outro. Assim, a diferença é fator fulcral no processo de produção da identidade. Precisa assim, ser valorizada e respeitada e não tolerada. Para além da tolerância há que se pensar: Como a diferença me enriquece? Como sou afetado pela diferença? Como me vejo na presença do outro? Em que sentido minha identidade negocia com as diferenças? Como as diferenças constituem minha subjetividade? Problematizar e refletir sobre a produção das diferenças torna-se importante para entendermos como se dá a produção das identidades e a importância das vivências neste processo.

Bauman (2007), quando teoriza sobre os tempos líquidos, no bojo de suas reflexões traz elementos importantes para pensarmos as diferenças na sociedade. Muitos sujeitos se identificam com outros sujeitos, por partilharem traços “comuns” e estranham qualquer pessoa que possa ser ou pensar diferente. Esse estranhamento gera sensações e ações que inferiorizam os considerados diferentes. Essas ações podem gerar ódio, medo e ansiedade em relação ao outro. Neste contexto o diferente não é necessário, precisa estar escondido nos guetos ou até mesmo extinguido, conseqüentemente esses pensamentos levam à ações machistas, misóginas, xenofóbicas, gordofóbicas e LGBTfóbicas e aversão à qualquer pessoa que possa demonstrar traços diferentes dos seus, seja nos modos de vestir, falar, andar, sentar, comer, ou pela sua cor ou tom de pele, seu cabelo, sua altura, entre outros. Para Bauman:

[...] não é de estranhar que os indivíduos que buscam e praticam a terapia da fuga, encarem com horror cada vez maior a perspectiva de se confrontarem cara a cara com estranhos. Estes tendem parecer mais e mais assustadores à medida que se tornam cada vez mais exóticos, desconhecidos e incompreensíveis, e conforme, o diálogo e a interação que poderiam acabar assimilando sua “alteridade” ao mundo de alguém se desvanecem, ou sequer

conseguem ter início. A tendência a um ambiente homogêneo, territorialmente isolado, pode ser deflagrada pela mixofobia. (Bauman, 2007, p.94).

Neste sentido, há uma alucinação de que os diferentes não participam do processo de subjetivação do outro. Há também um empobrecimento nas relações humanas, pois como aponta o autor: “A partir do momento em que o Outro me olha, sou responsável por ele [...]”. (Baumna, 2009, p.159). Assim, todas as pessoas aprendem e ensinam das mais variadas maneiras. No encontro com o outro nos constituímos, nesta conexão os seres se tocam e as vivências que realizamos de escuta e aprendizado nos produzem. A partir daí nos percebemos instáveis, contraditórios, inacabados, inconsistentes. Entendemos que nossa identidade é múltipla, assim, não falamos mais de identidade, no singular, mas em identidades, no plural, que são diversas e que não são essenciais, homogêneas, estáveis e constantes, mas que negociam com as diferenças (Bhabha, 2001) e se manifestam de maneiras diferentes em contextos diferentes.

Não há cultura que se baste, não há identidade que seja fixa e não há diferença cultural subalterna. As culturas são sempre incompletas, as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos símbolos, nas relações sociais e de poder e as diferenças não podem ser apenas reconhecidas, pois, isso os colonizadores também fizeram, elas precisam ser valorizadas, pois constituem os sujeitos. Sendo assim, destacamos o papel da dimensão cultural na produção das identidades e diferenças.

Quando Hall (1997) escreve sobre a centralidade da cultura, ele defende a virada cultural como fundamental para entendermos a dimensão cultural na análise da sociedade. Assim, podemos entender que as identidades e diferenças são frutos dessa dimensão que pode ser vista ocupando lugar central. Não no sentido de que é mais importante do que outras dimensões como a política e econômica e também não se refere à supervalorização do que está no centro em detrimento ao que está na periferia, mas, no sentido de defender a cultura como dimensão que permeia todos os aspectos da vida social.

Para pensarmos sobre a dimensão cultural, precisamos refletir sobre a constituição dos sujeitos. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz que somos “seres inacabados” (Freire, 1996, p. 28). Somos seres incompletos que encontramos no outro marcas que nos constituem e deixamos no outro marcas que os constituem. No fluxo da vida nos construímos, desconstruímos e reconstruímos na relação com o outro, com as experiências e com o meio. Se somos seres inacabados, tudo aquilo que produz sentidos para nós também é incompleto,

inacabado, inconcluso. Nossas culturas, nossos saberes e tudo aquilo produzido pela humanidade inacabada é também inacabado.

Partindo deste pressuposto entendemos a cultura como “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. (Hall, 1997, p. 10). Assim, a cultura como categoria inacabada encontra na outra uma riqueza de sentidos que se relacionam de maneira horizontal e que se complementam a outras criando novos sentidos, outras expressões, outras culturas. Destarte, Santos (2007, p 85), aponta sobre a ecologia dos saberes:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento.

Para o autor, há uma infinidade de maneiras de produzir conhecimento e nenhuma é mais importante que outra, assim ninguém está completo e nenhuma cultura é considerada superior. O humano, como ser inacabado, está em constante metamorfose. Suas culturas também. Deste modo, a multiplicidade de produção de conhecimento é imensa. Portanto, “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2004, p. 56).

Nossas identidades se produzem, fluem e se apresentam de maneiras diferentes, em diferentes tempos e espaços. Pensar as identidades e diferenças é também pensar em diálogos, respeito, comunhão e não apenas na tolerância ao outro. Valorizar a diferença não é apenas conviver com ela, é entendê-la como riqueza e possibilidade de aprender com os outros. Apenas dizer que respeita a diversidade não é suficiente. Há que se entender a multiplicidade como enriquecedora, as diferenças como ingrediente chave para nossa constituição e a identidade como produção fluida.

Somos, nos expressamos e nos identificamos de maneiras diversas, porque nós não nos bastamos e nas diferenças nossas identidades se enriquecem. Para Hall: “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 10). Assim, as identidades são construídas e se apresentam de diversas maneiras em diferentes contextos. Neste sentido, desde a mais tenra idade a dimensão

cultural permeia as vivências dos sujeitos. Como já vimos anteriormente, o processo de construção das identidades e diferenças são permanentes na vida dos sujeitos e contribuem na construção de suas subjetividades que envolvem seus pensamentos e sentimentos particulares. Para Silva (2000), há a necessidade da pedagogia da diferença, em que “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”. (Silva, 2000, p. 101). Portanto, há uma urgência na educação para as diferenças. A seguir, refletiremos acerca desta educação com crianças pequenas.

### **A construção das identidades diferenças nas crianças pequenas**

As crianças, como sujeitos sociais, possuem suas experiências culturais, e quando refletimos sobre cultura e infância, logo nos remetemos às suas experiências brincantes. As crianças assim, além de constituírem seu repertório lúdico, também participam no processo de construção de suas identidades. Neste contexto, os brinquedos e brincadeiras são elementos importantes que representam/discursam sobre gênero, etnia, classe social, entre outros. Acerca da construção da identidade de gênero, Louro aponta:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ... (Louro, 1997, p. 28).

Embora em casa, na mídia e até mesmo na escola haja brinquedos e posturas que reforçam a normatização que há no mundo dos adultos, estabelecendo o que seriam brincadeiras de meninos e o que seriam brincadeiras de meninas, a possibilidade de brincar livremente, o acesso das crianças a diferentes brinquedos e brincadeiras e principalmente a interação entre as crianças são elementos chave para a construção das identidades.

Neste processo de interação as crianças ressignificam brinquedos e brincadeiras e subvertem ou reproduzem padrões. Como a interação se dá ativamente, a criança ao longo de sua vida assimila os padrões performativos da sociedade, mas atua com base em suas vivências



e representam suas concepções por meio da brincadeira e por ela também se constitui como ser social/cultural.

Para Konrath e Schemes (2019, p. 54):

As brincadeiras e os brinquedos traduzem uma visão de mundo, ao mesmo tempo em que também requerem de uma cultura (um conjunto de significações) para existirem. E ao fazerem parte do mundo infantil, por meio de diferentes significações e modos de entretenimento, vêm carregados de manifestações sociais e culturais, ou seja, de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais, num processo de construção da identidade infantil.

Assim, nos momentos de brinquedos e brincadeiras o professor precisa estar por inteiro observando e organizando espaços e tempos para que possa acompanhar os processos de construção das crianças e ressignificar suas práticas pedagógicas, proporcionando experiências lúdicas ricas para o processo de construção das identidades e diferenças.

A pesquisadora Grubits (2013) ao analisar as brincadeiras das crianças Guarani/Kaiowá, Kadiwéu e Terena de Mato Grosso do Sul, observou que o processo de construção das identidades das crianças em alguns momentos volta-se para os costumes locais em outros volta-se para os sujeitos da cidade. As crianças Guarani/Kaiowá brincavam livremente na natureza assim como em qualquer comunidade rural e as ações lúdicas estavam presentes na rotina, não havendo necessariamente um momento específico para tal. As crianças Kadiwéu demonstravam em suas expressões brincantes fortes influências da cultura local: a cerâmica, a flora e a fauna estavam frequentemente presentes em seus desenhos e brincadeiras. Além disso, os meninos Kadiwéu se interessavam por meios de transportes que os visitantes usavam para acessar a comunidade. As crianças Terena também brincavam muito ao ar livre, brincavam no rio, pescavam, nadavam e escalavam nas árvores. Mas também assistiam televisão, jogavam Fliperama na cidade de Sidrolândia, jogavam bola, brincavam de bonecas e carrinhos.

Embora cada etnia tenha maneiras diversas de expressão, percebe-se na pesquisa de Sonia Grubits que as diferenças no brincar de cada grupo constituem o processo de construção das identidades destes. E que mesmo possuindo características comuns entre os grupos, como: brincadeiras ao ar livre e utilização de elementos da natureza como brinquedos, existem diferenças entre os grupos e em um processo de negociação as identidades são reconstruídas continuamente.

Ao se falar sobre construção de identidades também abordamos as questões étnico-raciais que existem na sociedade. Falando no contexto escolar, se na escola há apenas bonecas

brancas, com cabelos lisos, fantoches com cor de pele branca, filmes e livros com heróis, heroínas, guerreiras, guerreiros e princesas e príncipes brancos, cartazes e painéis que rodeiam as crianças com seus recursos imagéticos e demais recursos pedagógicos cuja representação dos personagens principais seja sempre pessoas brancas, este possivelmente será o modelo que impactará na constituição das identidades das crianças.

No entanto, mais do que recursos pedagógicos diversos há que se pensar em outros elementos. Nesta perspectiva, trago um excerto da tese de doutorado de Amaral (2013), que pesquisou sobre a Infância e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Curitiba no ano de 2013. De acordo com a pesquisadora:

Ao me aproximar das meninas no canto das bonecas, pedi à Glória (preta):

- Você pega uma boneca bem bonita para eu brincar?

Com a anuência da menina, complementei:

- A mais bonita, está bem?

Tendo a opção de bonecas do sexo masculino e feminino, brancas e pretas, ao selecionar a mais bonita, conforme enfatizei, Glória (preta) escolheu um exemplar do sexo masculino, branco e de olhos azuis. Após brincar um pouco com o boneco, resolvi trocá-lo por uma boneca preta, e passado algum tempo, questionei

em tom de dúvida:

- É esse o bebê que você escolheu pra mim?

- Não, é o de cor de pele.

- E esse não é cor de pele? Perguntei.

- Não, esse é preto. Falou Glória (preta) (Amaral, 2013, p. 8)

Essa fala de Glória nos faz perceber o quanto desde muito cedo as crianças inferem significados ao que é representado. E nos faz questionar sobre nosso papel na escola para que as crianças percebam a riqueza do diverso. Defendemos assim, que as escolas tenham recursos diversificados que representem a realidade brasileira, mas também há a necessidade de que os profissionais da educação tenham uma postura de valorização das diferenças no processo de construção das identidades. Por exemplo, na Educação Infantil é muito comum os professores pentear os cabelos das crianças após o momento do banho. Contudo, alguns educadores dizem que preferem não “mexer” nos cabelos afro, pois afirmam não saber arrumar cabelo crespo ou não querer desfazer o penteado que a família fez. No entanto, estes educadores estão negando à criança aquele momento que significa muito mais do que um penteado e sim significa aconchego, colo e afeto tão importantes nesta etapa da Educação Básica. Este é um exemplo de que a postura do educador é fundamental para uma educação que valorize as diferenças.

Assim, os educadores precisam evidenciar as diferenças e não negá-las e no cotidiano das escolas, elas estão latentes e vibrantes. Não se trata apenas de identificar as diferenças e sim de evidenciá-las como potência na construção de cada ser que ali na escola se faz presente.

Entretanto, além dos recursos diversos e posturas de valorização das diferenças há que se pensar nas ações de combate ao racismo estrutural, em especial no que diz respeito à políticas para correção das desigualdade sociais e econômicas envolvendo ações afirmativas que garantam acesso à escola, ensino superior, a empregos em grandes empresas, saneamento básico, saúde, segurança e moradia à todas as pessoas. Essas políticas são importantes, pois podem contribuir para que as mais diversas pessoas estejam presentes nos mais diversos setores da sociedade, representando, de fato o povo brasileiro. Sendo assim:

É importante pensar que a exclusão social é também racial em nosso país e se manifesta pelo não acesso de crianças e jovens negros, por exemplo, a seus direitos básicos, bem como pela sua falsa inclusão em instituições, entre elas as escolares. Diante disso, ao observarmos a escola e seus diversos mecanismos, como materiais didáticos, instrumentos, construção curricular e práticas pedagógicas, notamos que o sujeito negro é sub-representado, apagado e estereotipado ainda nos dias atuais. E assim uma educação para a morte, ou seja, uma necroeducação se estabelece. Ao nos dispormos a construir uma sociedade que promova concretamente o acesso de todos e de todas à educação, é preciso atuar considerando as possibilidades de intervenções pedagógicas e políticas educacionais que promovam uma equidade de oportunidades e de justiça sociorracial por meio da educação. (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 18).

Percebemos, que há a necessidade de diversos recursos, posturas de valorização e políticas que contribuam para que haja uma superação dessa necroeducação vigente nas pedagogias atuais que querem apagar as diferenças e que em seu lugar possa emergir uma educação/pedagogia que se entrelace “com a militância intelectual e o ativismo” (WALSH, 2016, p. 66) contribuindo significativamente para a construção de identidades diversas e consequentemente para a visibilidade das diferenças como riqueza.

## Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: [Trabalho-GT07-4223.pdf \(anped.org.br\)](https://anped.org.br/Trabalho-GT07-4223.pdf). Acesso em: 01 nov. 2022.

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BHABBA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicao.htm)> Acesso em 03 de abr. de 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Câmara dos deputados. Brasília, Distrito Federal, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. **Necroeducação**: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 25, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GRUBITS, Sonia. Desenhos e brincadeiras de crianças indígenas. **Cadernos de Estudos Culturais**. v.5, n. 10. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3675> Acesso em 28 nov. 2022.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- KONRATH, Raque Dilly; SHEMES, Cláudia. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo. Universidade FEEVALE, a. 11, v. 2, mai/ago./2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos**. CEBRAP, Nov. 2007 p. 71-94.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## INDÍGENAS WARAO EM PORTO VELHO: EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO EM ANDAMENTO

Tharyck Dryely Nunes Rodrigues Fontineles (PPGEEProf/UNIR)  
tharycknunes@gmail.com

Ana Clara Dantas Ramos (Pedagogia/UNIR)  
anaclara.dantasramos@gmail.com

Carlos Magno Naglis Vieira (PPGEEProf/UNIR)  
carlos.vieira@unir.br

**Resumo:** O texto é resultado de reflexões preliminares a partir das experiências de um projeto de extensão, em andamento, realizado com o povo Warao no município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia/RO. Vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, o artigo busca apresentar o contexto social/familiar destes indígenas e as estratégias de permanência em Porto Velho, principalmente no que corresponde a sua afirmação étnica e cultural no contexto local. Amparado em uma metodologia qualitativa, o estudo, utilizou-se de registros do diário de campo levantados a partir de conversas realizadas nos encontros com os indígenas atendidos pelo projeto “Bem Viver Warao” desenvolvido pela Cáritas Arquidiocesana de Porto Velho, em parceria com a SEMASF. Para compreender a história dos Waraos, recorreremos a pesquisas recentes produzidas em outros estados, bem como autores na perspectiva da interculturalidade e nas discussões sobre a diferença. A partir dos estudos e reflexões iniciais, compreendemos que este povo são diáspora e sua cultura está sempre em processo de negociação. As aproximações preliminares realizadas sinalizam a necessidade de maior aproximação teórica e epistemológica com a temática e o aprofundamento para pensar novos elementos para os estudos com os Warao em contexto urbano.

**Palavras-chave:** Indígenas Venezuelanos. Povo Warao. Contexto urbano. Porto Velho/RO.

*Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença — antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. — de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a diversidade e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irreduzível em sua alteridade.*

(Carlos Skliar, 2003, p.43)

## Introdução

Os movimentos migratórios tem ocupado um lugar significativo de reflexão no mundo acadêmico. As produções referentes a temática, perpassam as várias áreas do conhecimento e apontam para questões fundamentais baseadas nas mais diversas epistemologias. Apesar de ainda tímido, o crescimento do número de trabalhos relacionados ao assunto é resultado dos diferentes idiomas, culturas, sotaques, cores e línguas que tem circulado no país, nos últimos anos, em virtude de variadas razões de deslocamento.

Os conflitos armados, as catástrofes naturais e as crises econômicas são os fatores que tem provocado a dinâmica migratória de grupos populacionais no mundo e no Brasil. Em concordância ao assunto, Bauman (2017), escreve que essa população de migrantes são “refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência fútil e sem perspectiva têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos” (p. 13).

O cenário apresentado pelo autor e trabalhado por outros estudiosos, mostram que os deslocamentos e os movimentos migratórios não são tão recentes como parecem. Se olharmos historicamente para a formação dos primeiros grupos humanos, podemos verificar que essa ação era considerada uma prática entre os sujeitos. Algum tempo depois, essa dinâmica, agora tendo uma outra finalidade, acaba acontecendo a partir da colonização de países que foram denominados de “colônias” e sofreram/sofrem com intensas imposições de regras, implantação de valores ditos “civilizatórios”, além de uma cultura hegemônica que impõe o silenciamento, a inferiorização e a subalternização a conhecimentos e saberes tradicionais (Quijano, 2005).

No Brasil, a presença de imigrantes haitianos, senegaleses, congoleses, cubanos e venezuelanos tem crescido de forma significativa e com isso, podemos presenciar que essa migração tem contribuído para diferentes contornos sociais, políticos, econômicos, educacionais, além da produção de identidades diaspóricas (Hall, 2003). Com base no autor, compreendemos que os sujeitos diaspóricos são aqueles que por diferentes razões necessitam viver longe de seu espaço tradicional, real, mas continuam marcando, construindo e produzindo nesses “novos” espaços sua cultura, língua e religião.

Enquanto objetivo para a produção do texto, tomamos como referência de estudo a população venezuelana, mais precisamente os indígenas da etnia Warao, que tem transitado no contexto urbano do município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Nesse contexto, o artigo busca apresentar o contexto social/familiar destes indígenas, e as estratégias de

permanência em Porto Velho, principalmente no que corresponde a sua afirmação étnica e cultural.

O estudo que possui a diferença como centralidade de análise, “nos leva a criar outros modos de pesquisar” (Lazzarotto, 2012, p.99), o que nos oportuniza, enquanto pesquisadores, diferentes maneiras de olhar, utilizando novos ângulos e afinando nossas lentes. Ainda, nessa discussão, aprendemos a ver e escutar “outras imagens, outras letras, outras línguas, outros acordes, outros batuques e transes, outros colares e penas” (Arantes, 2012, p. 91).

Nesse sentido, o trabalho que é fruto de reflexões preliminares desenvolvidas no contexto do Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, utilizou-se de registros do diário de campo levantados a partir de conversas realizadas nos encontros com o grupo de indígenas atendidos pelo projeto “Bem Viver Warao” desenvolvido pela Cáritas Arquidiocesana de Porto Velho, em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família - SEMASF.

Além disso, para compreensão da história do povo Warao, recorremos a trabalhos de pesquisas recentes produzidos em outros estados, bem como autores na perspectiva da interculturalidade e nas discussões sobre a diferença, que é sempre um desafio, pois requer uma postura e um compromisso dos pesquisadores. Para não distanciar desse propósito, em outras palavras, dessa luta constante que nos move, o artigo busca amparo em produções que nos ajudam não somente criar outros olhares, mas desenvolver um cuidado, uma vigilância com a nossa forma de ver e interagir com o outro (Bedin, 2016).

Os autores como Stuart Hall (2000; 2003), Homi Bhabha (1998), Catherine Walsh (2009; 2016) e Carlos Skliar (2003), além de nos auxiliar nessa construção de pensamento, colaboram para refletir questões relacionadas a cultura, identidade e diferença, em especial nos assuntos que discutem o espaço escolar e as identidades que são produzidas nas relações estabelecidas.

Na intenção de levantar o número de venezuelanos no município de Porto Velho, e posteriormente, a quantidade de matrículas desse público nas escolas da cidade, o artigo utilizou como base de dados informações relativas às emissões dos registros migratórios que integram o Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA). As emissões podem ser acessadas no portal de imigração do Ministério da Justiça do Brasil (<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados>). Outra base de dados que nos serviu de apoio para a produção do texto é a do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).



Para manter o anonimato e proteger as identidades das instituições e dos sujeitos, informamos que o trabalho respeita as orientações sobre as especificidades ética das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, mais precisamente da Resolução 510 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

### **Situando o povo Warao: breve contextualização**

*A água é a mãe que sustenta  
A vida que nasce como flor  
Alimenta a planta e o ser vivente  
É estrada onde anda o pescador.  
(Márcia Kambeba)*

Warao, na língua nativa, significa povo das águas, além de “povo da canoa” e “povo que mora perto da água” (Bento; Silva, 2022). Originário do Delta do Orinoco, localizado no estado do Delta do Amacuro, no norte da Venezuela, o povo Warao é o grupo humano mais antigo da Venezuela, é a segunda etnia indígena mais numerosa do país (Miranda, 2021).

Considerando a localização do seu território original, os Warao, constituíram-se como navegadores e pescadores. Além das práticas de subsistência, o território também influenciou na organização das moradias, construídas nas margens do Rio Orinoco e seu entorno. De acordo com os estudos de Miranda (2021), são casas conhecidas como palafitas, estruturas erguidas com troncos de Buritis nas áreas alagadas pelos rios.

A tensão política vivida na Venezuela, nos últimos anos, provocou uma grave crise econômica e atingiu de forma significativa e profunda a população indígena, contribuindo para o processo de saída de seus territórios. A migração dos indígenas é conhecida como a diáspora Warao, que segundo, Bento; Silva (2022, p. 5) é um elemento que esse povo “vêm enfrentando, desde 1970, um processo de saída de seus territórios por motivos diversos, tais como tragédias ambientais causadas por represamentos dos rios em suas terras, por invasões de agricultores e pecuaristas, fazendo com que esta população viesse a passar por diversas situações de violação de direitos humanos.” Buscando melhores condições de vida, muitos indígenas moveram-se para os centros urbanos da Venezuela, e posteriormente, seguindo para o Brasil.

Rosa (2020, p. 91) descreve que entre as causas de imigração do povo Warao da Venezuela para as cidades brasileira estão a deterioração das condições naturais de subsistência

- sobretudo após a inserção do cultivo do “ocumo chino<sup>1</sup>” e da construção do dique-estrada no rio Manamo; a invasão de suas terras por agricultores e pecuaristas crioulos; as possibilidades de trabalho e outros recursos disponíveis nas cidades; e, por fim, a pressão ideológica para a inserção na sociedade ocidental moderna.

Segundo o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR (2020), o Brasil registrou um aumento expressivo de indígenas Warao em seu território. Em julho de 2014, as Nações Unidas, mostravam a presença de 30 indígenas circulando em nosso país. No documento apresentado no ano de 2020, o número subiu significativamente para 3.300 indígenas (ACNUR, 2020).

A significativa presença Warao no Brasil iniciou em 2014 no processo migratório iniciado com o cruzamento da fronteira a partir da cidade de Santa Elena de Uairén. Primeiramente, instalaram-se na cidade de Pacaraima e, em seguida, Boa Vista, em Roraima (Miranda, 2021). A migração foi tão intensa que muitos grupos se deslocaram para a cidade de Manaus e outros chegaram até o estado do Pará.

De acordo com o relatório de atividades para populações indígenas feito pela agência da ONU para refugiados (ACNUR), no ano de 2020, o quantitativo da população Warao, que está na região norte do Brasil, está assim dividido: 1,3 mil Roraima, 970 indivíduos no Pará e 600 pessoas no Amazonas. O restante desta população está em outras regiões do país, com uma parcela relevante na região Nordeste. (Bento; Silva, 2022, p. 2)

No relatório da ACNUR (2020) não há registro da população Warao no estado de Rondônia, no entanto, nos últimos anos é crescente o fluxo de indígenas desta etnia, observado principalmente nas ruas mais movimentadas da cidade de Porto Velho, onde mulheres, crianças e idosos realizam a “coleta” nos sinais de trânsito.

Bento; Silva (2022), afirmam que a coleta é uma adaptação dos papéis sociais desempenhados nos territórios originários, onde é responsabilidade das mulheres e crianças a busca por recursos naturais (frutas, hortaliças, pequenos animais, etc) para auxiliar na alimentação da família. Deslocado para o contexto urbano, a coleta passou a ser desenvolvida ao pedir dinheiro, com objetivo de comprar alimentos e remédios, além de enviar ajuda financeira para os parentes que ficaram na Venezuela.

---

<sup>1</sup> A agricultura foi introduzida tardiamente por missionários oriundos da Guiana, no fim da década de 1920, particularmente com o cultivo do ocumo chino, um tubérculo rico em amido e que passou a se constituir a base da alimentação, juntamente com o pescado. Em algumas comunidades localizadas nos caños, existem trechos de terra agricultável, nos quais os Warao costumam plantar ocumo chino, banana e mandioca. (Miranda, 2021. p. 50)

## O povo Warao no município de Porto Velho: primeiras aproximações

*Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
(Cidade Negra)*

Em Porto Velho, os indígenas Warao vêm sendo acompanhados por organizações ligadas à Igreja Católica, como a Cáritas Arquidiocesana de Porto Velho, que em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família - SEMASF desenvolve o projeto “Bem Viver Warao”, auxiliando na alimentação, moradia, escolarização e produção de renda.

A equipe da Cáritas Arquidiocesana estima a presença de 122 indígenas migrantes venezuelanos da etnia Warao (31 homens adultos, 28 mulheres adultas, 20 crianças menores de 6 anos, 26 crianças, 13 jovens e 4 idosos) com residência fixa atualmente, organizados em 3 “vilas”, espaços alugados onde moram várias famílias, normalmente parentes consanguíneos.

No contexto do projeto de extensão intitulado: “O povo Warao e a Economia Solidária: incubação e formação”, foram realizadas as primeiras aproximações com os indígenas, através de encontros que aconteceram no primeiro semestre de 2023, na cidade de Porto Velho-RO. Inicialmente, foram realizadas visita às “vilas”, com objetivo de conhecer as pessoas e seus contextos sociais.

As vilas estão localizadas em áreas movimentadas da cidade de Porto Velho, sendo: uma na região central e as outras duas na Zona Norte. São espaços com estruturas simples, divididos em “apartamentos” horizontais e organizados entre os grupos familiares. Em uma das vilas (com espaço maior), observamos na área externa a prática do cozimento dos alimentos realizado em fogareiros improvisados no chão. Tal prática faz parte da cultura dos Warao, que se mantém quando possível de ser realizada, porém, gera tensões com a vizinhança, considerando a fumaça que invade as casas próximas.

Nos primeiros contatos, percebemos que em todas as vilas há uma liderança, mesmo quando não indicado, há um representante que fala pelo grupo. No que diz respeito a dinâmica familiar dos grupos acompanhados, percebemos que inicialmente parece ser o homem quem conduz a família, porém, identificamos um forte protagonismo das mulheres, que mesmo com a fala baixa e carregada de timidez, manifestam com propriedade as demandas do grupo e atuam fortemente na subsistência das famílias.

Outro aspecto da cultura mantido mesmo longe do território de origem, é o artesanato. Toda família é envolvida na produção que é passada de geração em geração. As peças produzidas são colares, pulseiras e brincos confeccionados com miçangas e linhas, além de cestarias feitas com cipós naturais. A venda dos produtos é realizada pelas mulheres e crianças maiores nas ruas da cidade, enquanto os homens cuidam das crianças menores.

O artesanato para o povo Warao vai além de uma atividade com fins lucrativos. De acordo com os estudos de Miranda (2021) é uma prática cultural. Ainda, refletindo sobre a importância do artesanato, a autora, escreve que

a confecção do artesanato é uma importante prática que, juntamente com a língua Warao e a colheita, caracteriza a territorialidade movente do povo Warao. Artesania é uma prática milenar dos Warao. Por meio do artesanato, este povo expressa sua cultura ancestral e sua intensa ligação com a natureza.” (Miranda, 2021, p. 149)

Considerando a baixa venda dos artesanatos, as ações do projeto de extensão foram iniciadas com a realização de encontros com os indígenas, buscando conhecer os aspectos da produção e demandas para auxiliar no processo de organização da venda das peças produzidas pelas famílias, na perspectiva de garantir a subsistência.

Para além da questão de produção de renda, buscamos conhecer as experiências de escolarização das crianças e jovens Warao. A partir das conversas com as mães indígenas participantes do projeto de extensão, soubemos que na Venezuela, mesmo que em contexto urbano a maioria das crianças ainda não frequentavam a escola, sendo a escola brasileira o primeiro contato com a Educação formal e o processo de alfabetização.

Conforme informações da equipe da Cáritas Arquidiocesana, as crianças e jovens Warao estão matriculados em duas escolas municipais de Porto Velho, além de acompanhados em reforço escolar oferecido pelas socio-educadoras do projeto. Diante do cenário, fez-se necessária uma aproximação em uma das instituições escolares, tendo em vista a necessidade de conhecer a perspectiva da escola frente às diferenças culturais e identitárias.

No encontro, muitas questões surgiram, tais como as evidentes diferenças de idioma que influencia no processo de alfabetização fora da língua materna; A idade avançada de muitas crianças em processo de alfabetização, no que requer um processo de reclassificação com objetivo de nivelar as faixas etárias; Diferenças culturais relacionadas ao sentido e significado da escola; Frequência escolar. Ou seja, uma forte tensão nas relações que estão em processo de construção entre escola, estudante, família e sociedade.



Observamos que nas escolas em que os estudantes Warao estão matriculados não ocorre uma abertura e nem mesmo uma reflexão para pensar as diferenças presentes no espaço escolar. Nossas experiências preliminares evidenciam que essa situação tende a tornar o processo desconfortável para todas as partes, considerando que os indígenas são os “estrangeiros na escola”. É como se existisse um acordo tácito que precisam se adequar às “regras” deste novo contexto, em um processo de manutenção de práticas coloniais.

Vivemos em uma sociedade construída a partir da colonialidade e de padrões eurocêntricos que desvalidam e/ou inferiorizam a cultura e as práticas indígenas. Candau (2010), conceitua que

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. (Candau, 2010, p. 165)

Observamos a necessidade de desconstruir pré-conceitos sobre o outro. Ressignificar entendimentos construídos a partir de padrões sociais ditados por culturas dominantes. Compreender a importância de valorização das culturas e as potencialidades a partir das diferenças. Skliar (2003, p. 44) discutindo sobre a presença do outro ressalta que

O outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano.

A presença dos Warao nas escolas é uma realidade e está em movimento. Tal cenário é desafiador, e necessita de um repensar de práticas e perspectivas. Nesse sentido, entendemos que a educação na perspectiva intercultural oportuniza a valorização das diferenças, dentre elas, a cultural, conforme salienta Candau (2009, p. 52) “Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos

socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.”

### **Algumas considerações**

Encontrar o outro, conhecer sua cultura e suas singularidades é sempre um acréscimo à alma humana e uma esparramar do olhar de pesquisador. Durante os encontros realizados com as famílias Warao, passamos a conhecer suas histórias e o processo de imigração iniciado ainda na Venezuela, no território de origem (região do Delta do Orinoco). Os diversos desafios e lutas no processo de mover-se em busca de uma vida melhor nas questões básicas de subsistência.

Nos diálogos e trocas de experiências compreendemos o sentido da “coleta” (pedir ajuda na rua) a partir dos elementos culturais e seus papéis sociais, para além dos estudos bibliográficos, conhecendo nas vozes dos atores o significado de tais mobilizações. Compartilhando a produção dos artesanatos, percebemos o valor atribuído ao trabalho desenvolvido e a riqueza dos ensinamentos compartilhados entre as gerações.

Em relação ao processo de escolarização, ainda há muito para pensar desde estratégias para permanência dos estudantes Warao e a manutenção/afirmação de suas identidades e cultura, bem como a necessidade de não enxergar as diferenças como um problema, mobilizando assim a construção de uma prática pedagógica que viabilize a desconstrução de preconceitos e valorização das diferentes culturas.

Para o grupo Warao, a escola apresenta um valor significativo para possibilidade de emprego no futuro, em um processo de busca pela adequação ao novo contexto social que estão inseridos, no entanto, salientam as dificuldades em relação ao idioma e também de ordem financeira, como transporte, materiais escolares, roupas e alimentos.

Na perspectiva da escola visitada, há um movimento de “acolhimento” e busca pela compreensão no que se refere as diferenças culturais, no entanto, observamos uma tensão frente à recorrente ausência nas aulas e desistência. Tais situações podem ser oriundas de diversos fatores que não problematizaremos neste estudo, mas que deixa inquietações para estudos futuros, a partir da atuação dos pesquisadores, que seguem em atividade do projeto de extensão.

### **Referências**

ACNUR. **Os Warao no Brasil.** Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrante. 2020.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. In: **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012 (p. 93-96).

BAUMAN, Zigmund. **O mal estar da pós- modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zigmund. **Estranhos à nossa porta.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BEDIN, Silvio Antônio. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. In: FEITOSA, Débora A.; DORNELES, Malvina do A.; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 201

BENTO, Maria Waldiléia do Espírito Santo; SILVA, David Junior Souza. Eu lá, eu cá: um estudo sobre a diáspora Warao a partir do olhar da criança sobre o processo de migração para a cidade de Belém/PA. *Revista Grifos*, v. 32, p. 01-22, 2022.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan.-abr. 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LAZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. Experimentar. In: FONSECA, Tania MARA Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de. Kuarika Naruki: educação escolar do povo Warao em territorialiade movente na Amazônia paraense, 2021. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará.

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

ROSA, Marlise. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito:** reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA, 2020. Tese de doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”**. Ponto de vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49. 2003.

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

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, 2019, 5.1.



## MULHERES NEGRAS: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Luzia Aparecida do Nascimento (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
Luzia\_iuri@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com 8 Mulheres Negras egressas do Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares no Município de Rondonópolis-MT, considerando a importância do cursinho para construção da identidade dessas mulheres. Partindo das narrativas das entrevistadas, nota-se que racismo, preconceito racial e discriminação continuam pautando fortemente as ações na sociedade. Apesar do combate incessante assumido principalmente por ativistas negros e negras, os resultados apontam para um contexto em que as mulheres negras ainda são as mais marginalizadas e excluídas socialmente, neste sentido, as ações do Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares foram fundamentais para a inclusão de mulheres negras e tem contribuído significativamente para construção e consolidação da identidade dessas mulheres.

**Palavras-chave:** mulheres negras, cursinho, identidade

### Apresentação

Estabelecer um conceito de identidade que possibilite o entendimento da importância deste para construção de quem somos e de quem vamos nos tornando enquanto mulher negra durante nossa jornada de militantes, de ser social em permanente mudança e evolução faz-se necessário para que também possamos compreender o trajeto de mulheres negras pré-selecionadas, na pesquisa que venho desenvolvendo sobre o Cursinho Pré-vestibular Zumbi dos Palmares<sup>1</sup>, entendendo a influência do mesmo para construção da identidade destas mulheres.

Considero valioso estabelecer um conceito prévio sobre identidade, de forma especial, a identidade de mulheres negras, tão violentadas historicamente, que em muitos momentos nem mesmo sabíamos qual era nossa identidade ou mesmo se tínhamos identidade.

Concordando com (Gomes, 2002. p.39) se a identidade é uma construção social, histórica e cultural, trazendo em si diálogos e conflitos, não posso deixar de pensar o Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares como uma rica fonte de diálogo, conflito, influencia e consolidação no processo de construção das identidades de mulheres negras que por ele

---

<sup>1</sup> O Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares é um cursinho criado pelo Movimento Negro de Rondonópolis (MNR) para que estudantes negros e pobres possam concorrer nas provas do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), em melhores condições de aprendizagem e disputa. Contemplando prioritariamente estudantes negros, negras e pobres oriundos de escolas públicas, que não poderiam custear um cursinho privado

passaram. Mas, pensar não é suficiente. É preciso ir além, investigar, pesquisar, concluir, e é por isso que através desse artigo, que é parte da minha dissertação, busco apresentar a luta do professor Flávio Nascimento para implementar o Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares no Município de Rondonópolis. Mais do que isso, apresento a força, a coragem, a ousadia e o potencial de mulheres negras que também fortaleceram essa luta, para implantar um projeto importante no esforço de combate ao racismo e fortalecimento de políticas públicas de inclusão de negras e negros.

### **Desafios do cursinho pré-vestibular Zumbi dos Palmares e o apoio das Mulheres negras**

As inquietações do professor Flávio Nascimento com a realidade presente na universidade se iniciam quando ele percebe, com certa angústia a ausência de negros e negras naquele espaço, imperceptíveis para grande a maioria das pessoas, principalmente a ausência de mulheres negras, que estão na base da pirâmide social e econômica do país. Elas quase sempre estão ausentes dos espaços de poder e quando estão presentes é como se não estivessem, pois são invisibilizadas e se de alguma forma conseguem visibilidade são desqualificadas de diferentes formas.

Não é difícil perceber o racismo e o patriarcado agindo, tornando a figura da mulher negra, ausente dos lugares de poder, e pior ainda, a mulher negra é estigmatizada pelo trabalho doméstico, por funções de submissão, pela herança colonial de cuidar do trabalho braçal. Essa perversa visão dominante atravessa séculos e até hoje somos privadas de oportunidades.

E quando falamos em racismo, machismo, ausências, invisibilidade, desrespeito, sempre vem a memória fatos, acontecimentos que desqualificam mulheres negras. Não faltam escritos, relatos de fatos dessa natureza, um relato que me chamou atenção recentemente quando lia uma entrevista concedida a Maurício Pestana (2014), em *Racismo-Cotas e Ações Afirmativas*, foi o relato de uma prefeita da cidade de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano, mulher negra de estatura pequena, Rilza Valentin é guerreira até no sobrenome e é a personificação das mulheres fortes, resilientes que permanecem altivas, mesmo quando oprimidas e excluídas. Conta ela que ao ser eleita prefeita de uma pequena cidade do Recôncavo Baiano, uma das principais barreiras que teve que enfrentar foi o descrédito de sua potencialidade, segundo ela; as pessoas achavam que por ser mulher, negra e de estatura baixa, seria facilmente dominada por qualquer um que tentasse. Ela ouviu algumas vezes os coronéis da região em que era gestora dizendo em alto e bom som que: mulher, negra e frágil, seria facilmente dominada por todos:

“Eu vou mandar no lugar dela”. No início todos achavam isso. Ela diz com orgulho que hoje tem certeza que aqueles que acreditavam, que apostavam que alguém poderia mandar em seu lugar, falharam.

Esse relato de Rilza ilustra bem a realidade da mulher negra invisibilizada e desqualificada, porém forte, capaz, forjada na resistência, superando as mazelas sociais a elas imposta. Talvez por isso, as mulheres negras estão sempre prontas para aproveitar cada brecha como possibilidade de construção de oportunidade e assim, são elas as mulheres negras que conseguem enxergar na proposta do professor Flávio Nascimento uma oportunidade de incluir os jovens negros e negras que não conseguiam entrar na Universidade e são elas que o apoiam e o ajudam concretizar o Cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares em Rondonópolis.

Olhando para a coragem e ousadia dessas mulheres negras recordo uma entrevista de Djamila Ribeiro, concedida a Revista Cult em 2017. Ela dizia que as Mulheres negras são vanguarda do movimento feminista no Brasil e que os povos negros são a vanguarda dos movimentos sociais, porque somos as que ficamos para trás, aquelas para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social.

Fomos lançadas na vanguarda do movimento social, do movimento feminista, na luta antirracista porquê de fato nunca houve um projeto de integração social que incluísse a mulher negra, cada ação, cada política pública existente foi fruto de muitas tensões e desafios do Movimentos Negro. Gomes (2017) afirma, isso com muita propriedade quando diz que:

Muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e dos negros no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre relações raciais e a questão da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido a forte atuação do Movimento Negro. (Gomes, 2017, p. 17)

O cursinho Pré Vestibular Zumbi dos Palmares, luta do Movimento Negro de Rondonópolis (MNR) vai se consolidando e agregando outras pessoas e instituições, incluindo Universidades privadas que estavam de olho em um novo público que poderia vir, utilizando o financiamento do Governo Federal.

Durante 16 anos o cursinho foi se consolidando e mais de 25.000 pessoas já passaram por ele com um índice de aprovação de 60,82%, em universidades públicas de Mato Grosso, segundo dados da prefeitura de Rondonópolis. Como podemos perceber muitas pessoas

especialmente negras, e brancos pobres tiveram a oportunidade de entrar não só no ensino superior, mas também no mundo do trabalho a partir dessa ação pedagógica iniciada pelo professor Dr. Flávio Nascimento em 2006.

### **Formação da identidade de mulheres negras - importância do Cursinho**

Pensando em como o cursinho foi capaz de promover um movimento e atrair olhares de Universidades privadas, da Prefeitura Municipal, da Câmara de Vereadores de Rondonópolis, que aprova o projeto da Prefeitura e assume o cursinho, inclusive destinando verba para pagamento de professores, antes voluntários, para aquisição de uniformes, para merenda escolar e ainda para confecção de materiais específicos, é possível se pensar a influência do mesmo na construção da identidade das mulheres pretas que por ele passaram, de forma especial aquelas que conseguiram entrar na Universidade, se formar e hoje estão no mundo do trabalho contribuindo com a sociedade.

Dialogando com Bauman (2005) tenho a expectativa de entender o processo de construção das identidades de mulheres negras como algo não estático, mas em permanente construção.

Bauman nos afirma que “As identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nós, e é preciso estar em alerta constantes para defender as primeiras em relação as últimas” (Bauman, 2005, p. 16).

Bauman nos fala de identidades que escolhemos e de identidades que são escolhidas para nós por outros, identidade que nem sempre nos identificamos, identidades outras que são lançadas sobre nós e que quase sempre nos colocam em lugares de representações estigmatizadas e de subalternidade.

Ao falar em “identidades que flutuam” Bauman (2005) nos fala de identidade em construção, em mudanças, por isso Hall (2015) chama atenção para a compreensão da identidade como algo móvel formada e transformada continua e historicamente.

Estar em consonância com o pensamento de Hall (2005) é considerar que a identidade está em permanente construção, como um processo em andamento e que, portanto, vai se construindo a partir de nossa ausência de completude, a partir de nosso autoconhecimento e nas relações sociais, culturais, do meio, pois se a identidade não é biológica, então não está pronta e acabada, está sendo permanentemente construída a partir de nossas relações com o outro, por influências, pelo que o outro pensa ou vê em nós, e vai sendo aprimorada com novos



conhecimentos, novas experiências, novas convivências. Ainda refletindo o pensamento de Hall (2005) sobre a identidade chama atenção a afirmação dele de que:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade é, pois, vista num constante processo de mudança e é na comunidade que essa identidade será preservada, cultivada, perpetuada, enfim, construída. (HALL, 2006, p.23).

Essas identidades contraditórias que existem em nós e nos empurram em diferentes direções mostram que a construção da identidade é um processo nem sempre consolidado, muitas vezes frágeis, passa a ser negada ou mesmo assimilada por identidades outras que posteriormente podemos perceber não nos identificam mais, daí a afirmação de que a identidade está em permanente construção e deslocamento, uma vez que ela é uma construção histórica e em diferentes momentos assumimos diferentes identidades.

O que se pensa hoje, como se age, as coisas com as quais nos identificamos hoje, poderão ser bem diferentes daqui algum tempo porque as identidades não são fixas, somos capazes de reconstruir, transformar identidades herdadas, por isso é importante considerar o contexto cultural, histórico e social em que se alicerça o discurso, o momento presente tem sido propício para observar como são construídas nossas identidades em diferentes momentos.

Levando em consideração essa construção permanente da identidade de Mulheres Negras pensando na formação experimentada por elas, especialmente, as egressas do Cursinho Pré-estibular Zumbi dos Palmares é que estou a buscar maior compreensão de como se dá essa construção, uma vez que somos atravessadas por tantas identidades e pressionadas a assumir identidades outras, que algumas vezes nos perdemos, nos equivocamos e negamos a identidade que pensávamos ter, pois é muito difícil construir e consolidar identidades positivas de mulheres negras em um país racista, excludente que nos faz sentir inferior pela cor da pele.

Noutro dia fiquei muito espantada quando ouvi de uma mulher negra que se dizia “bem-sucedida”, dizendo com certa vaidade que chegou onde chegou por méritos próprios, nunca ficou de mimi pelos cantos, nunca se vitimizou, não ficou dependendo de políticas públicas para se prosperar. Ouvindo esse discurso fiquei refletindo a fala de Souza, (1983, p.77) quando diz que: “Ser negro não é uma condição dada, a priori é um vir a ser. Ser negro é tornar-se “

Não basta ser negra para nos identificarmos com as lutas das negras e é possível perceber que de fato nossas identidades vão sendo construídas e também influenciadas pelo momento presente, pelo lugar social em que circulamos, pela ideologia, pela religião, enfim por tudo que

nos cerca. Qualquer homem ou mulher negra que hoje adentra o espaço de poder, seja na Universidade ou no mundo do trabalho tem uma dívida com a luta do Movimento Negro, sem o qual dificilmente teríamos conquistas importantes como o Estatuto da Igualdade Racial que garante Direitos que nem se pensaria ter alguns anos atrás, A lei de Cotas, Lei 11.639/2003 e tantas outras que garantem direitos e foram a partir da lutas dos movimentos que nos antecederam.

Nossas conquistas não foram automáticas, exigiram de nossos ancestrais e exigem de nós hoje literalmente sangue, suor e muitas lágrimas, por isso é difícil acreditar na meritocracia como querem nos fazer acreditar.

É preciso olhar para trás, estudar nossa história contada por nós a partir de nossas descobertas, nossos estudos, nossas pesquisas e entender que desde a luta dos negros contra a escravização de pessoas até nossos dias negras e negras tem travado uma luta incansável para que hoje muitos de nós pudéssemos frequentar uma Universidade, um parlamento ou a direção de uma empresa e ainda hoje temos um longo caminho a percorrer, precisamos ainda lutar por direitos básicos, lutar pelo direito de uma escola inclusiva onde nossas meninas e meninos se sintam representados, acolhidos, sem as marcas perversas dos estereótipos, pois a escola moldada pelo colonialidade tem sido historicamente muito hostil com negras e negros.

Para Gomes:

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferença quanto pode estigmatiza-las, discrimina-las, segrega-las e até mesmo nega-las (Gomes, 2002, p.39).

Gomes (2002) nos lembra ainda que na escola não compartilhamos só saberes escolares e conteúdo, compartilhamos também nossas crenças, valores, hábitos e compartilhamos ainda preconceitos sejam eles de classe, gênero de raça ou de idade e é nesse espaço de interação que nossa identidade vai sendo construída, moldada, em meio a diálogos, à tensões, conflitos, negociações, pois nossa identidade não é construída no isolamento, mas na interação com o outro e a ideia que fazemos de nós mesmos, do nosso eu, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação.

E como é difícil para uma mulher negra desde a infância lidar com sua identidade a partir do olhar do outro e das identidades lançadas sobre nós, essa construção da identidade na interação é sem dúvida muito conflituosa e marcada muitas vezes pela negação, e as vezes é difícil entender e aceitar quem somos.

Recentemente assisti uma defesa de dissertação na UFR- Universidade Federal de Rondonópolis em que a banca externa foi composta pela professora Nancy Helena Rebouças Franco da Universidade Federal da Bahia (UFBA) ela dizia com serenidade que sofreu racismo durante sua infância, mas e isso, não foi para ela uma experiência tão dolorosa como ela sabe que foi para maioria das crianças negras, porque ela vem de uma linhagem de intelectuais negras, cresceu vendo e ouvindo relatos positivos da negritude, para ela entrar na Universidade era algo muito natural, ela sabia que estaria naquele espaço.

Segundo ela, passou pelo ensino básico colocando-se numa posição de onde nunca saiu, a de uma menina negra da classe média de uma linhagem de intelectuais que sofreu racismo mas nunca permitiu que aquilo de alguma forma a impedisse de seguir em frente, mas ela entende que o que permitiu que ela passasse e continue passando pela crueldade do racismo com segurança e autonomia foi a estrutura familiar que a cercava, do lugar social em que ela foi criada e de como ela foi criada para lidar com o racismo, vendo-se como uma mulher negra que contrariava o que está posto pelo colonizador.

Mas ela sabe que essa não é a realidade da grande maioria das meninas negras e que por isso quando trabalha com a formação de professores deixa muito claro o papel da escola no fortalecimento da autoestima e do aprendizado e da construção de uma identidade positiva para as meninas negras

A escola interfere na construção da identidade do ser, especialmente do ser negro porque é a partir do olhar lançado sobre o negro e sua cultura que se pode construir uma identidade positiva ou negativa.

A história tem nos mostrado que essa construção tem sido negativa e tem afetado significativamente a população negra, especialmente as mulheres negras porque elas além de sofrerem o racismo sofrem também com o machismo e o sexismo, não por acaso elas estão na base da pirâmide social ocupando os piores indicadores econômicos e sociais são expostas aos trabalhos degradantes, precários e com os menores salários, e conseqüentemente experimentam as piores condições de vida.

Quando pensamos a trajetória escolar da população negra, vemos que nos currículos escolares que retratam a história do negro este aparece quase sempre como pessoa escravizada, passiva, sem passado, sem história e conseqüentemente sem futuro.

Não se vê nem se ouve histórias dos reis e rainhas africanos, altivos, guerreiros, não se fala nas contribuições desses povos para a história, medicina, gastronomia, esporte, música, religião.

Gesser e Costa (2018) retratam os dramas vividos pela menina e mulher negra especialmente na transição entre adolescência e a fase adulta, no processo de construção de sua identidade e, como a escola tem sido o palco dessas tensões e dos conflitos que afetam essas meninas-mulheres. Para elas:

A escola, como uma instituição fundamental para transformação social, deve estar em condições de combater os mais diversos tipos de preconceitos e discriminações, mas, infelizmente e na maioria das vezes, não é assim que acontece. A construção distorcida da identidade das meninas negras pode ser fator marcante de como ela adulta, no futuro, se organizará em um espaço intensamente ameaçador que não a acolhe como sujeito e não oferece igualdade de oportunidades, impedindo, assim, a plenitude de suas potencialidades. (Gesser e Costa 2018, p. 29).

E em meio a todos esses conflitos que a escola passa a ser o primeiro grupo em que ela começa a tomar consciência de si e de todos os conflitos que a cercam e também nesse momento que vem de forma mais intensa a exclusão, os preconceitos, os apelidos, as comparações, as ofensas.

Esse modelo construído no espaço escolar trará conseqüências e desdobramentos em outros contextos sociais,

As meninas negras vivem os conflitos próprios de sua idade em busca de si mesma. Incorporados a esses conflitos ela vive a não representatividade social de sua negritude. Ela enfrenta a pressão social e sua inserção nos vários grupos sociais aos quais passa a transitar. (Gesser e Costa, 2018, p. 19)

Aliados a isso elas precisam pensar, comparar e pesar os conhecimentos e orientações vivenciados, experimentados e solidificados na família. Tudo isso vai demarcando a difícil passagem da adolescência para a vida adulta.

Quando afirmamos o importante papel da escola na construção da identidade negra é porque temos convicção de que grande parte da vida e do aprendizado da jovem mulher negra é feito e consolidado no espaço escolar e esse aprendizado, essa construção pode ser positiva



ou negativa. Mas, a escola sempre foi e continua sendo um espaço de submissão para a menina negra, por intermédio das práticas e dos próprios livros, a menina afrodescendente é submetida à influência de figuras estranhas à sua identidade, estereotipada, onde o negro aparece com uma imagem distorcida, fora do real, há uma valorização do eurocentrismo em detrimento do afrodescendente uma distorção e um apagamento da história da população negra. Conforme Gomes (2002);

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (Gomes, 2002, p.43)

Conhecemos bem a trajetória das mulheres negras fora e dentro do espaço escolar, sabemos também que este não é o único espaço de conhecimento, de busca de saber. Os Movimentos Negros têm sido protagonistas de muitas conquistas e inclusão destas mulheres, seja no mundo do trabalho, seja na sua entrada na Universidade.

Parte das mulheres que venho entrevistando são mulheres negras que, para conseguir financiar seus estudos vivenciaram a experiência do trabalho doméstico e algumas delas até mesmo durante o tempo que cursavam o ensino superior, pois essa era a única fonte de renda para as despesas pessoais e estudantis enquanto se dedicavam a formação.

É sabido por qualquer mulher negra, que essa vaga nunca virá mesmo com as qualificações que se possui porque para o mundo do trabalho o lugar da mulher negra é na subalternidade não importa suas qualificações, e quando esta consegue furar a bolha é difícil para a sociedade conviver com uma mulher negra vencedora então permanecem as tentativas de sufocamento dessa mulher a partir da desqualificação de suas habilidades, seu profissionalismo está constantemente em cheque, sempre em questão.

Não há dúvidas de que o julgamento relativo à mulher negra é muito mais rigoroso e perverso. Estava lendo recentemente uma entrevista com Matilde, da Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do governo Fernando Henrique e pude perceber em suas palavras, a dor do severo julgamento e tratamento dispensado a ela por causa do uso do cartão corporativo, que na época provocou o pedido de demissão dela.

É possível observar constantemente na mídia o uso desse cartão por outros personagens com despesas estratosféricas e no máximo o que se vê é uma notinha na mídia e vida que segue, página virada, mas quando é uma mulher negra no epicentro da questão, isso toma uma proporção que destrói a vida da pessoa, não estou aqui defendendo erros ou exageros de ninguém no uso de ferramentas públicas, o que estou tentando demonstrar é o tratamento diferente dispensado a pessoas negras no Brasil.

Uma de minhas entrevistadas contou-me uma experiência que viveu, é difícil não se emocionar com o relato dela, porque ficamos a nos perguntar o que leva pessoas brancas entender que são a régua do mundo e que podem julgar e até condenar uma pessoa negra mesmo que não seja servidor da segurança, assim ao bel prazer, é difícil lidar com isso.

Quanto mais conhecimento se tem, mais sensibilidade para perceber o racismo seja ele pessoal, estrutural ou institucional e mais revoltadas e ao mesmo tempo impotente diante da barbárie que se observa no tratamento dispensado a população negra.

Mas também é fato que apesar de tudo isso, jamais deixamos de lutar, prova disso são as diversas conquistas obtidas nos últimos anos que tem sido importante para os avanços de políticas de inclusão da população negra no Brasil dentre elas o ministério da Igualdade Racial, o Estatuto da Igualdade Racial, a lei de Cotas Racial, Cotas nos Concursos Públicos e mais recentemente a reserva de 30% de cargos em comissão para pretos e pardos.

Além disso o atual governo Lula vem fazendo uma política mais arrojada de inclusão da população negra e indígena. Há vários projetos em curso que vão beneficiar significativamente a população negra. Uma das grandes conquistas do Movimento negro foi a lei nº 10.639/2003 de março de 2003 que já completou 20 anos e ainda assim não se tornou uma realidade nas escolas, mas mesmo assim é muito importante e aos poucos a partir de um grande esforço do Movimento Negro e dos Conselhos de Direitos que vem cobrando das secretarias de educação a implementação da lei e avanços vem acontecendo.

Observa-se nos relatos tanto do prof. Dr Flavio Nascimento e das mulheres negras entrevistadas a afirmação de que as contribuições históricas da população negra eram trabalhadas durante o cursinho e a valorização da cultura negra eram ressaltadas, além da inclusão do debate sobre o respeito a religião de Matriz africana, que tem sido o alvo mais frequente de quem não respeita a liberdade de crença, num grande desprezo a legislação vigente que prevê pena de 2 a 5 anos para quem obstar, impedir ou empregar violência contra qualquer manifestação ou prática religiosa.

Vejamos uma resposta de uma pergunta que fiz ao professor Flávio Nascimento: - O senhor acredita que o cursinho contribuiu de forma significativa para a afirmação da identidade das mulheres negras que passaram por ele?

Sim, seguramente, agora o que você trabalha numa sociedade você não controla todas as variáveis né, teve muita gente que se afastou um pouco dos ideais né? Nós temos um caso sério de uma menina que ficou com um complexo de burguesa, mas, impressionante a solidariedade [...]você pode contribuir com tal coisa, tal coisa, tal coisa, você pode participar de tal evento, tal evento? Posso, posso, posso. Sabe, se prontifica, mas se você disser, vamos num ato público assim, aí não, eu já não vou, né? Aí já tem uma resistência pra isso. Eu não gosto. Então, de fato, a gente não controla essas variáveis.

A resposta do professor Flávio Nascimento vem ao encontro da fala de Ferreira e Camargo quando asseverem:

Na experiência coletiva, em sociedade, as identidades são construídas através de intercâmbio entre o individual e o coletivo, desde sempre mediado por um conjunto de crenças, códigos e valores instaurados historicamente" [...]é condição importante para a saúde psicológica ter um senso positivo de si mesmo como membro de um grupo do qual se é participante, sem nenhuma ideia de superioridade ou inferioridade. (FERREIRA e CAMARGO, 2011, p.384)

Neste sentido as crenças e valores construídos pelos europeus em relação ao negro sempre ditaram o tratamento dispensado a estes e, sempre foi um tratamento de inferioridade e de subalternidade.

O cursinho Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares faz parte dessas iniciativas que tem origem no movimento negro para afirmação de nossa identidade. Hoje pesquisadoras negras e pesquisadores negros estão reescrevendo a história dessas iniciativas político pedagógicas através de suas escritas e pesquisas. É interessante observar como os movimentos de mulheres negras tem sido importante na construção da autonomia e da construção de identidades positivas de outras mulheres.

Ver a potência destes movimentos nos faz crer que é possível reescrever a história de mulheres negras. Penso que em algum momento essa potência adentrará os currículos escolares sem espaços para retorno e assim será possível construir uma proposta curricular democrática e mais acolhedora para todas, de forma especial para as que sempre foram excluídas, os considerados “alienígenas da sala de aula.” Para Silva, 2018)

São as vozes ausentes, as culturas não hegemônicas, as culturas dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõe de estruturas

importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (Silva, 2018, p. 161)

É necessário implementar projetos curriculares emancipatórios para que todos e todas sejam inclusos de forma democrática, participativa e crítica e isso puxado pela luta dos Movimentos Sociais será uma realidade espero não muito distante.

### Considerações finais

O Cursinho Pré-vestibular Zumbi dos Palmares em Rondonópolis é um importante facilitador do acesso dos jovens periféricos ao ensino superior, está consolidado e se mostra como um canal de combate às desigualdades sociais que afetam jovens negros e negras no Brasil, e, neste caso, em Rondonópolis.

Este artigo trouxe em si o desejo de compreender mais a importância da construção da identidade de Mulheres Negras a partir da intervenção do Cursinho Pré-vestibular Zumbi dos Palmares, dialogando com vários autores e autoras e entrevistando os principais atores desta política pública, no caso as Mulheres Negras egressas do mesmo e o idealizador professor Flávio Nascimento.

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

FERREIRA, Ricardo Franklin & CAMARGO, Amilton Carlos. **As Relações cotidianas e a construção da identidade negra**, São Luís - MA, 201

GESSER, Roselita e COSTA, Cleber Lázaro Julião. **Menina Mulher Negra: construção de identidade e o conflito diante de uma sociedade que não a representa**. *Rev. bras. psicodrama* [online]. 2018, vol.26, n.1, pp. 18-30. ISSN 2318-0498. <http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20180010>.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade Negra**, Alegria, Belo Horizonte MG, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

PESTANA, Maurício, **Racismo: Cotas e ações afirmativas**, 46 personalidades em entrevista sobre o tema, editora Anita Garibaldi, São Paulo, 2014



**Revista Brasileira de Psicodrama.** Vol.26 no.1 São Paulo jan./jun. 2018. *versão On-line*  
<http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20180010>

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas da sala de aula**, 8º ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2009, coleção estudos culturais em educação.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro-** As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social, 2ª ed. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1983.

## TERRA BRASILIS: EUROCENTRISMO E PATRIARCALISMO NO BRASIL COLONIAL

Eldes Ferreira de Lima (Bolsista CAPES/ PPGE/UCDB)  
[eldes75@yahoo.com](mailto:eldes75@yahoo.com)

**Resumo:** Em 1549, os primeiros religiosos da Companhia de Jesus aportaram no Brasil colonial e iniciaram a catequização dos indígenas e também estabeleceram os primórdios da nossa instrução formal. A cosmovisão e o modo de vida dos povos originários foram desconsiderados – quando não, demonizados – no processo de educá-los na fé cristã e na concepção europeia de civilidade. A humanidade do Novo Mundo foi idealizada como sendo a do homem antes da expulsão do jardim do Éden e também animalizada, demonizada e pecadora. Este artigo se propõe a analisar as concepções eurocêntricas e patriarcais impostas aos ameríndios sob o longo domínio lusitano e o legado jesuítico na educação brasileira. A laicização do nosso ensino não ocorreu com a expulsão pontual dos jesuítas em 1759 ou com a instituição das aulas régias no mesmo ano pela Coroa portuguesa. Estas reflexões compõem parte da tese *Contracorrente: a trajetória de um do professor-homem nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, em andamento.

**Palavras-chaves:** Brasil colonial, povos indígenas, Companhia de Jesus, educação.

### 1. INTRODUÇÃO

No romance *O guarani*, o fidalgo lusitano Dom Antônio de Mariz chega à terra selvagem que lhe fora concedida no Brasil colônia e proclama: “Aqui sou português! Aqui pode respirar à vontade um coração leal, que nunca desmentiu a fé do juramento” (Alencar, 1996, p. 6), reafirmando sua lealdade à Coroa portuguesa e a sua sesmaria inóspita, “Nesta terra que me foi dada pelo meu rei, e conquistada pelo meu braço, nesta terra livre, tu reinarás, Portugal, como viverás n’alma de teus filhos. Eu o juro!” (Alencar, 1996, p. 6).

Em *O Romantismo no Brasil*, o teórico brasileiro Antonio Candido destaca que este romance de José de Alencar “teve grande êxito e se tornou dos mais lidos pelo público brasileiro” (2022, p. 49). No mesmo ano de 1857, *O guarani* fora publicado tanto em folhetim no *Diário do Rio de Janeiro* quanto em livro (Alencar, 1893). Para Candido, a narrativa de Alencar “atraiu a maioria dos leitores pelo que tinha de romanesco no sentido estrito, tanto sob o aspecto de sentimentalismo quanto de heroísmo rutilante” (2002, p. 65).

O sentimentalismo é expresso pelo “próprio enredo e a escrita poética e empolada que marcou o Romantismo” (Candido, 2002, p. 65), em que, segundo o autor, “amor, bravura, perfídia se combinam nele para dar ao leitor o espetáculo de um Brasil plasticamente belo, enobrecido pelas qualidades ideais do epônimo indígena” (Candido, 2002, p. 65-6). O heroísmo apontado por Candido como também responsável pela popularidade imediata de *O Guarani* é expressamente viril e eurocêntrico.

Viril pela valorização de atributos postulados como próprios do homem como coragem e retidão moral e eurocêntrico pela ancestralidade direta da família Mariz e a cultura e religiosidade que trazem de Portugal para os rincões tidos como bárbaros da futura cidade do Rio de Janeiro. Nas palavras de Dom Antônio de Mariz, o valoroso guarani Peri é “um cavalheiro português no corpo de um selvagem!” (Alencar, 1996, p. 30). O termo *selvagem* perpassa o romance sinalizando a etnia do personagem-título e como contraponto ao ideal europeu de civilidade.

O sociólogo alemão Norbert Elias observa que o “conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos” (1994, p. 23, grifo do autor), tais como o “tipo de habitações ou a maneira como homens e mulheres vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos” (Elias, 1994, p. 23). Contudo, a função geral do conceito de civilização “expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional” (Elias, 1994, p. 23). Conforme Elias, o termo *civilização* – guardada as peculiaridades semânticas que cada idioma lhe confere – descreve o que o Ocidente considera seu “caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, a desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo” (1994, p. 23, grifos do autor), rebaixando ao selvagem e primitivo o que é destoante. E o Brasil colonial o era completamente a Portugal.

Contemporâneo de Alencar e autor de *História geral do Brasil*, o historiador brasileiro oitocentista Francisco Adolfo de Varnhagen refere-se aos povos originários do Brasil quinhentista como *bárbaros* e que seus “laços da família, primeiro elemento da nossa sociedade, eram mui frouxos” (1877, p. 46), ocasionando, conforme suas palavras, que “as delícias da verdadeira felicidade domestica quase não podem ser apreciadas e saboreadas pelo homem no estado selvagem” (Varnhagen, 1877, p. 46).

Em *História da literatura brasileira*, escritor José Veríssimo adverte que “Varnhagen não é de fato romântico, senão pela época literária em que viveu e colaborou; de todos os

brasileiros seus contemporâneos no período inicial do Romantismo, é talvez o único que além de não ser indianista” (1916, p. 104), expressando, em seus escritos, “não ter nenhuma simpatia pelo índio como fator da nossa gente, ao contrário o menospreza, o deprime e até lhe aplaude a destruição” (Veríssimo, 1916, p. 104).

De acordo com crítico literário brasileiro Alfredo Bosi, para elevar Peri à categoria de herói romanesco, “Alencar não via meio mais eficaz do que amalgamá-lo à vida da natureza. É a conaturalidade que o encanta” (2015, p. 151), realçando em sua narrativa “desde as linhas do perfil até os gestos que definem um caráter, tudo emerge do mesmo fundo incôscio e selvagem, que é a própria matriz dos valores românticos” (Bosi, 2015, p. 151). Corroborando, a pesquisadora brasileira Angela Arruda destaca que “Alencar naturalizou, assim, as temáticas fundacionais: a pujança da natureza e o encontro das raças, desconhecendo a raça negra e valorizando a índia, sempre que convertida” (2008, p. 177).

Ao longo de *O guarani*, Peri galga exemplarmente a condição de herói. Convertido ao catolicismo, europeizado e tendo demonstrando sua fidelidade aos Mariz, ele salva Cecília da fúria dos aimorés. Enfraquecida, ela “embebeu os olhos nos olhos de seu amigo, e lânguida reclinou a loura fronte. O hálito ardente de Peri bafejou-lhe a face” (Alencar, 1996, p. 253). Apropriadamente a uma mocinha romântica, “fez-se no semblante da virgem um ninho de castos rubores e límpidos sorrisos: os lábios abriram como as asas purpúreas de um beijo soltando o vôo” (Alencar, 1996, p. 253).

Para o teórico brasileiro Silvano Santiago, Alencar recai no “eurocentrismo romântico, pois o fim óbvio do texto (*O guarani*) é de comprovar, pela analogia, o valor nobre do selvagem” (1982, p. 102, grifos do autor). A idealização dos povos nativos feita por Alencar e por outros autores românticos de sua época – e rejeitada veemente por Varnhagen – remonta à descoberta da América. Ao longo do século XVI, os relatos de viajantes e marinheiros que aportaram no novo continente fascinaram as populações europeias com a exaltação de um paraíso mágico, um verdadeiro Jardim do Éden em abundância de beleza e de recursos naturais (Holanda, 2010).

Como bem observa a filósofa brasileira Marilena Chauí, o Novo Mundo era considerado como tal à Europa seiscentista por apresentar um “retorno à perfeição da origem, à primavera do mundo, ou à ‘novação do mundo’, (2001, p. 63, grifos da autora), em oposição “à velhice outonal ou à decadência do velho mundo. E é outro porque é originário, anterior à queda do homem” (Chauí, 2001, p. 63, grifos da autora).



Segundo o sociólogo brasileiro Sergio Buarque de Holanda, os teólogos da Idade Média não representavam “o Paraíso Terreal apenas um mundo intangível, incorpóreo, perdido no começo dos tempos, nem simplesmente alguma fantasia piedosa (2010, p. 12). Pelo contrário, era “sim uma realidade ainda presente em sítio recôndito, mas porventura acessível” (Holanda, 2010, p. 12) e que “debuxado por numerosos cartógrafos, afincadamente buscado pelos viajantes e peregrinos, pareceu descortinar-se, enfim, aos primeiros contatos dos brancos com o novo continente (Holanda, 2010, p. 12).

Em *Chronica da Companhia de Jesu do estado do Brasil*, o padre jesuíta Simão de Vasconcelos relata que os primeiros colonizadores da chamada Nova Hespânia consideravam que “os Indios da America não erão verdadeiramente homens racionaes nem individuos da verdadeira especie humana” (1865, p. XCIV). Assim, “erão incapazes dos sacramentos da Santa Igreja: podia tomal-os pera si, qualquer que os houvesse, e servir-se d’elles” (Vasconcelos, 1865, p. XCIV), da mesma maneira que se serve “de hum cavalo, ou de hum boi, feril-os, maltratral-os, matal-os, sem injuria alguma, restituição ou peccado” (Vasconcelos, 1865, p. XCIV).

Em 1537, Papa Paulo III promulga a bula papal *Sublimis Deus* e reconhece os indígenas, conforme a tradução de Vasconcelos, “como verdadeiros homens, não sómente são capazes da Fé de Christo, senão que acodem a ella, correndo com grandissima promptidão” (1865, p. XCV). Assim, “os ditos Indios, e toda as mais gentes que d’aqui em diante vierem á noticia dos Christãos, ainda que estejam fóra da Fé de Christo” (Vasconcelos, 1865, p. XCV), não devendo ser mais “privados, nem devem sel-o, de sua liberdade, nem do dominio de seus bens, e que não devem ser reduzidos a servidão” (Vasconcelos, 1865, p. XCV).

A antropóloga luso-brasileira Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha atenta que o reconhecimento da humanidade dos povos nativos da América impôs à cristandade da época o “problema crucial de inseri-la na economia divina, o que implica inseri-la na genealogia dos povos” (1990, p. 102). A solução teológica encontrada foi “senão a da continuidade, senão abrir-lhe um espaço na cosmologia européia” (Cunha, 1990, p. 102).

Nessa perspectiva, “os habitantes do Novo Mundo descendem necessariamente de Adão e Eva, e portanto de um dos filhos de Noé” (Cunha, 1990, p. 102). No entanto, não de qualquer um dos filhos dele, mas “provavelmente do maldito, Cam, aquele que desnudou seu pai – razão, especula Nóbrega, da nudez dos índios” (Cunha, 1990, p. 102), que menciona que estes “sabem do dilúvio de Noé, bem que não conforme a verdadeira história” (NÓBREGA 1886, p. 84), uma

vez que “dizem que todos morreram, excepto uma velha que escapou em uma árvore” (Nóbrega, 1886, p. 84).

Os antropólogos brasileiros João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire observam que os relatos do século XVI “identificaram os indígenas como ‘gentios’ (pagãos), ‘brasis’, ‘negros da terra’ (índios escravizados) e ‘índios’ (índios aldeados)” (2006, p. 25, grifos dos autores). Em suas cartas, o sacerdote jesuíta português Manuel da Nóbrega os chama predominantemente de *gentios* e exalta “é de grande maravilha haver Deus entregue terra tão boa, tamanho tempo, a gente tão inculta que pouco o conhece” (1886, p. 83), pois estes “nenhum Deus têm certo, e qualquer que lhes digam ser Deus o acreditam” (Nóbrega, 1886, p. 83).

Ao classificar os povos originários do Brasil de *gente inculta* por desconhecer o deus cristão e seus evangelhos, Nóbrega e os demais jesuítas se dispõem a ensiná-los e a torná-los *cultos*. Em *Dialética da colonização*, Bosi observa que “as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (1992, p. 11, grifos do autor). Etimologicamente, “*colo* significou, na língua de Roma, *eumorp*, *eu ocupo a terra*± e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*” (Bosi, 1992, p. 11, grifos do autor). Por sua vez, prossegue Bosi, “*colo* é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” (1992, p. 11, grifos do autor).

Em *Páginas de história do Brasil*, o historiador e padre jesuíta português Serafim Leite afirma que “os índios, como tôdas as civilizações primitivas, possuíam espírito demasiado ingênuo para se defenderem eficazmente contra a astúcia dos civilizados” (1937, p. 18). Mais adiante, o autor insiste que “a vida dos índios, quando chegaram os Portugueses ao Brasil, estava na escala inferior da civilização” (Leite, 1937, p. 21) e que não era “possível subir a um grau superior sem necessidades correspondentes. Os índios não as tinham. O rio ou o mar davam-lhes o peixe; a floresta, a caça. Vestuário não era preciso” (Leite, 1937, p. 21).

A benevolência da natureza tropical brasileira, sugere Leite, proporcionou aos indígenas uma “vida quási só vegetativa” (1937, p. 21) e que para estes pudessem “ascender aos estádios superiores da civilização, era preciso criar o hábito do trabalho e a necessidade dele” (Leite, 1937, p. 21), evidenciando o estigma colonialista que os povos originários das Américas prezavam o ócio ao invés do trabalho árduo e sistematizado. De acordo com o historiador brasileiro Boris Fausto, “os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus” (1994, p. 49).

Fausto destaca ainda que os jesuítas se esmeraram “no esforço em transformar os índios através do ensino, em ‘bons cristãos’” (1994, p. 49, grifos do autor) e “ser um ‘bom cristão’ significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus” (Fausto, 1994, p. 49, grifos do autor). Corroborando, a pesquisadora brasileira Lizia Helena Nagel atenta também que os jesuítas estimularam “exaustivamente o trabalho para a produção de bens, ao defenderem abertamente a necessidade do escravo para a produção de excedente (em larga escala)” (1996, p. 37), exercendo “um sistemático disciplinamento contra o ócio, ao estimularem o desenvolvimento econômico de modo intencional” (Nagel, 1996, p. 37).

Ao revistarmos o romance *O guarani* e os discursos históricos do Brasil colonial, buscamos evidenciar os estigmas – pejorativos e românticos – que marcaram nossos povos nativos, o apagamento ou a idealização folhetinesca de sua cultura e a imposição da europeia em nosso cotidiano e também no escolar. Tais discursos estabelecem uma persistente dicotomia entre o que é atribuído como civilizado e primitivo, hostilizando e menosprezando o segundo ou fazendo sua folclorização. Igualmente, demarcam uma única crença como salvadora e demonizam as demais. Também trazem consigo a virilidade que coloniza, civiliza e traz a fé verdadeira aos estigmatizados como selvagens e gentios, pois, “há um acréscimo de forças que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura” (Bosi, 1992, p. 12).

## 2. EDUCAÇÃO CRISTÃ

A evangelização católica e a educação no Brasil tiveram início com a vinda dos religiosos da Companhia de Jesus, em 1549. O historiador brasileiro José Antonio Tobias observa que, “em síntese, o jesuíta foi o educador da primeira educação brasileira, a educação cristã; durante muito tempo, até 1759, foi quase o único educador do povo brasileiro” (Tobias, 1972, p. 48). Contudo, o historiador brasileiro Rafael Ivan Chambouleyron ressalva que “a Companhia de Jesus não teve a exclusividade desse ensino. Ordens tão importantes como a dos Frades Menores se ocuparam da conversão no século XVI, e também do ensino dos filhos dos portugueses” (2004, p. 53).

O teórico espanhol Lorenzo Luzuriaga lembra que “a *Companhia de Jesus* foi criada por Inácio de Loyola e reconhecida pelo Papa em 1540” (1976, p. 118, grifos do autor) e que se constitui como “o dique mais importante para a contenção do movimento protestantes nos

países latinos” (Luzuriaga, 1976, p. 118). Chambouleyron ressalva que, apesar da ordem dos jesuítas ter nascido, “essencialmente missionária, aos poucos também se transformou em “ordem docente” (2004, p. 53, grifos do autor). Tal redirecionamento pouco alterou sua atuação no Brasil, pois, como a teórica brasileira Maria Luisa Santos Ribeiro destaca, “a educação do jesuíta era naturalmente a formação do homem cristão dentro das doutrinas da Igreja católica” (1992, p. 47).

O estudioso brasileiro Luiz Narcizo Alves de Mattos observa que o início da atuação jesuítica no Brasil foi marcado pela “disparidade entre a rudimentar cultura dos aborígenes e a cultura ocidental e cristã mais evoluída dos colonizadores lusos do século XVI” (1958, p. 301), o que desencadeava “inúmeros problemas de difícil solução e criava situações complexas de não menos difícil superação” (Mattos, 1958, p. 301). Em *L'instruction publique au Brésil*, o historiador brasileiro oitocentista José Ricardo Pires de Almeida classifica a catequização jesuítica dos povos originários do Brasil como um “trabalho muito árduo, ingrato, cercado de dificuldades e de forte oposição” (1889, p. 2, tradução nossa). Igualmente, difícil de “manter dentro da fé, dos limites da moral, da justiça e da humanidade nos colonos e em seus descendentes” (1889, p. 2, tradução nossa).

Tobias observa que a catequização católica era uma prática coletiva nas aldeias, “contudo, somente os indiozinhos, os ‘curumins’ recebiam educação escolarizada” (1972, p. 51, grifos do autor). Segundo Leite, “os alunos que realmente merecem tal nome não foram os índios adultos, mas os seus filhos e os dos Portugueses que iam nascendo na terra” (1937, p. 23). Cabe ressaltar ainda que a educação que os jesuítas ofereciam aos filhos dos colonos era distinta da dada aos povos indígenas (Aranha, 1996). No entanto, ambas convergiam em seu aspecto androcêntrico: restrita ao ensino masculino.

Como os indígenas não tinham a estrutura patriarcal<sup>1</sup> europeia, observa a pesquisadora brasileira Arilda Inês Miranda Ribeiro, a primeira “reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever” (2000, p. 80). Conforme a autora, o jesuíta “sensibilizado, mandou uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, ainda no início da colonização,

---

<sup>1</sup> Stearns observa que, “embora as civilizações indígenas tenham sido patriarcais – os homens mantendo o papel de destaque –, as mulheres com frequência tinham papéis importantes artísticos e rituais nas cerimônias religiosas” (2007, p. 113), o que não ocorria no cotidiano europeu ou de seus colonos na América.



solicitando educação para as indígenas” (Ribeiro, 2000, p. 80), argumentado “que, se a presença e assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismos, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever?” (Ribeiro, 2000, p. 80). O pedido dele não foi atendido, pois, ao fazer tal solicitação à rainha, “aparentemente, o Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da alta nobreza do reino, com raras exceções, podiam ter” (Mattos, 1958, p. 90).

Ao rejeitar a proposta jesuítica de uma instrução formal feminina, a rainha portuguesa a classificou de “ousada devido às ‘conseqüências nefastas’ que o acesso das mulheres indígenas à cultura dos livros da época pudesse representar” (Ribeiro, 2000, p.81). Entretanto, para os padres jesuítas, “a educação feminina na colônia não era apenas um requinte de erudição feminina” (Ribeiro, 2000, p.81), significava “uma questão mais grave: tratava-se de lançar a base para a obra de moralização e também uma forma eficiente na formação de famílias brasileiras” (Ribeiro, 2000, p.81).

Segundo Leite, “os colonos, vindos de Portugal, ou nascidos já na terra, preferiam muitas vezes, ter em casa uma índia, que lhes servissem ao mesmo tempo de criada” (1937, p. 18). Ou seja, eles “queriam tôdas as vantagens do homem casado sem nenhum dos encargos matrimoniais. Porque, depois de terem em casa as índias o tempo que lhes parecia, não raro as abandonavam” (Leite, 1937, p. 18). Ribeiro atenta também que a “busca do lucro fácil e a ausência da família incitava à dominação sexual masculina na colônia” (2000, p.81). Conforme Arruda, a mulher indígena se torna “a encarnação das fantasias sexuais do colonizador e em seguida o ventre esplêndido que gestará a população deste lado do oceano, doce demônio que seduz e produz” (2008, p. 166)

Para coibir a libidinosidade dos colonos, “Nóbrega acha que o acesso à instrução pelas indígenas poderia colaborar de forma positiva. Os padres jesuítas tinham o desejo de fundar recolhimentos para as mulheres no Brasil” (Ribeiro, 2000, p.81). Também solicitavam “de Portugal orfãs pobres, que se casariam tôdas; até as ‘erradas’ achariam marido” (Leite, 1937, p. 17, grifos do autor). Em *Mulheres e educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas*, Ribeiro analisa que o pedido desesperado dos jesuítas por mulheres brancas não importando “sua condição social, sua inteligência, beleza, ou outros qualificativos” (1987, p. 14), evidencia apenas a urgência de “que viessem ‘muitas e quaisquer delas’ para reproduzirem os filhos dos colonizadores, os verdadeiros mandatários da Colônia” (Ribeiro, 1987, p. 14, grifos da autora).

No empenho de moralizar o Brasil colônia, os educadores jesuítas “não perderam tempo com adultos. Sabiam perfeitamente que as mentalidades se formam na juventude” (Leite, 1937,

p. 15) e se concentraram nas crianças de sexo masculino. Em *Sobrados e mucambos*, o estudioso brasileiro Gilberto de Mello Freyre observa que a mesma tática que os jesuítas empregavam para “conseguirem dos índios que lhes dessem seus corumins” (Freyre, 1936, p. 93), aplicavam aos colonos para que estes também “lhes confiassem seus filhos, para educarem a todos nos seus internatos, no temor do Senhor e da Madre Igreja” (Freyre, 1936, p. 93). Em ambos os casos, tornavam os meninos “filhos mais dells, padres, e della, Igreja, do que dos caciques e das mães caboclas, dos senhores e das senhoras de engenho” (Freyre, 1936, p. 93), disputando com o patriarcalismo doméstico dos primeiros colonos “na sua auctoridade sobre o menino, a mulher, o escravo” (1936, p. 92).

Ribeiro também destaca o imperativo do patriarcalismo colonial, pois o homem – e apenas ele – era “quem dominava, por meio da família patriarcal. Aliás, a palavra família vem de *famulus*, uma expressão latina que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor” (2000, p.82, grifos da autora). Portanto, todos sob o mesmo teto “deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de “senhor, meu marido; senhor meu pai” (Ribeiro, 2000, p.83, grifos da autora).

Freyre afirma que “é característico do regimen patriarcal, o homem fazer da mulher uma creatura tão differente delle quanto possivel. Elle, o sexo forte, ella o fraco; elle o sexo nobre, ella o bello” (1936, p. 117). No caso da instrução formal, esta dicotomia entre os sexos estabelecia que, se o homem estudava e também lecionava, não cabia a mulher fazer o mesmo. Restava-lhe, os afazeres domésticos e cuidar do marido e dos filhos (Freyre, 1936). Fausto observa que o patriarcalismo brasileiro apontado por Freyre podia ser ostensivo na classe dominante nordestina, mas “entre a gente de condição social inferior, a família extensiva não existiu, e as mulheres tenderam a ter maior independência” (1994, p. 74).

Fausto também pondera que, “mesmo em relação às famílias de elite, o quadro de submissão das mulheres tinha exceções” (1994, p. 74), citando que isso ocorreu na região de São Paulo, “onde as mulheres, descritas por um governador da capitania por volta de 1692 como ‘formosas e varonis’, assumiram a administração da casa e dos bens” (Fausto, 1994, p. 74, grifos do autor). No entanto, o autor ressalva que o comando que essas mulheres exerceram foi “quando os homens se lançaram por vários anos às expedições no sertão” (Fausto, 1994, p. 74). Consideração semelhante é feita quanto à independência das mulheres das classes populares, que ocorriam quando essas “não tinham marido ou companheiro” (Fausto, 1994, p. 74).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisadora brasileira Maria Lúcia de Arruda Aranha destaca que, no século XVII, “o ensino no Brasil não apresentou grandes diferenças com relação ao do século anterior” (2006, p. 164). Conforme a autora, o ensino jesuítico “manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico” (Aranha, 2006, p. 164). O descompasso entre o que os jesuítas ensinavam e o contexto histórico europeu da época – e que Portugal ambicionava se inserir – é a justificava alegada por Dom José I para expulsá-los “como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escândalos” (Portugal, 1759). A Companhia de Jesus estava tão desgastada que a Igreja não apenas aceitou sua expulsão como o Papa Clemente a extinguiu em 1773, “convencido de que ela trazia mais problemas do que vantagens” (Fausto, 1994, p. 113).

Almeida afirma que a expulsão dos jesuítas “veio quebrar o mais forte, o mais poderoso instrumento de educação” (1889, p. 19, tradução nossa). Contudo, tal iniciativa “não conseguiu vencer o obstáculo que lhe foi oferecido pela ausência de um elemento indispensável à realização dos seus vastos desígnios” (Almeida, 1889, p. 19, tradução nossa), que era não ter “um número suficientemente grande de laicos aptos para o ensino primário e muitas vezes nem sequer para o ensino elementar” (Almeida, 1889, p. 19, tradução nossa).

Para a pesquisadora brasileira Guacira Louro, o ensino jesuítico no Brasil também nos legou uma escola marcadamente masculina e que “esse modelo de ensino permanece no País por um largo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII” (1997, p. 94). A instrução formal feminina viria a ser implantada apenas com a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava “crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Imperio” (Brasil, 1827) e também possibilitava a abertura de “escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessario este estabelecimento” (Brasil, 1827). Apesar das dificuldades da implantação e da permanência feminina nos bancos escolares, a pesquisadora brasileira Andréa Tereza Brito Ferreira destaca que “o ingresso das mulheres nas escolas de primeiras letras, no século passado, marca o despontar do feminino para vida pública” (1998, p. 43).

Ao concluirmos este artigo, destacamos como a educação brasileira se constituiu histórica e maciçamente masculina (Louro, 1997; Ribeiro, 1992; 2000), eurocêntrica (Nagel, 1996) e vinculada ao cristianismo e aos seus dogmas religiosos e morais

(Chambouleyron, 2004; Leite, 1937). A laicização do ensino não ocorreu com a expulsão pontual dos jesuítas em 1759 ou com a instituição das aulas régias no mesmo ano pela Coroa portuguesa (Almeida, 1889; Fausto, 1994). Tampouco, não nos parece ter ocorrido efetivamente na escola contemporânea, que permanece – se não católica – cristã e refratária às manifestações culturais e religiosas de matrizes indígenas e africanas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893. Acesso em 25/02/2023: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018504&bbm/4647#page/1/mode/2up> Acesso em: 15 dez. 2022.

ALENCAR, José de. *O guarani*. São Paulo: Ática, 1996.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *L'instruction publique au Brésil: histoire – législation*. Rio de Janeiro Editor: Imp. G. Leuzinger, 1889. Disponível em: <https://archive.org/details/linstructionpub00almegoog/page/18/mode/2up?view=theater> Acesso em: 05 dez. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Angela. *Reprodução e sexualidade no imaginário brasileiro: da colonização ao surgimento da nação*. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 4, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/760> Acesso em: 17 fev. 2023.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2015.

CANDIDO, Antonio. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/SP, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. In: *Estudos Avançados*, 4(10), p. 91-110, 1990. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8582> Acesso em: 22 fev. 2023.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.



FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1994.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos* – Decadência do Patriarchado Rural no Brasil. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEITE, Serafim. *Páginas de história do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/175/1/93%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023.

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

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

NAGEL, Lizia Helena. *Educação colonial: escolástica ou burguesa?* Revista Educação em Questão, 6 (2), p. 24-38, jul/dez. 1996. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10390/7343> Acesso em: 15 jan. 2023.

NÓBREGA, Pe. Manoel da. *Cartas do Brasil, Cartas Jesuíticas (1549-1560)*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886. Disponível: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_obrasraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/bndigital1867/bndigital1867.pdf) Acesso em: 10 jan. 2023.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: *500 anos de Educação no Brasil*. LOPES, Eliana Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf> Acesso em: 07 jan. 2023.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *Mulheres e educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas*. Biblioteca digital da UNICAMP, São Paulo, 1897. Disponível em:

[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda\\_ines\\_miranda\\_ribeiro2\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf)

Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal*. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmert, 1877. Disponível: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825> Acesso em 21 de jan. de 2023.

VASCONCELOS, Pe. Simão de. *Chronica da Companhia de Jesu do estado do Brasil*. Lisboa: A.J. Fernandes Lopes, 1865. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242811> Acesso em: 15 jan. 2023.

VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira: De Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, Paris, França: Aillaud, 1916. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/histlitbras.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/histlitbras.pdf) Acesso em: 05 jan. 2023.

**GT 6 - TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**A BIODIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE NA RESERVA DE SASSORÓ,  
TACURU MS**

Edilaine Castelão Duarte (PPGET/FAIND/UFGD)  
edilainecastelaoduarte@gmail.com

Rosa Sebastiana Colman (PPGET/FAIND/UFGD)  
rosacolman@ufgd.edu.br

**Resumo:** Os indígenas têm o papel muito importante na preservação de meio ambiente, e não é possível desconectar território do meio ambiente mantendo a sua tradição através de preservação e manejo sustentável, e eles tem uma ligação muito forte com a natureza, os conhecimentos tradicionais são ligados a sua organização social, seus valores e seu modo de vida. Eles respeitam a natureza, e desenvolvendo forma de manejo que preservam os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas. A biodiversidade para os povos indígenas é muito importante e eles são guardiões de Fauna e flora. E hoje o clima está mudando devido as ações humanas. E com esse intuito a comunidade e os professores da Escola indígena Estadual Jasy Rendy criaram um projeto juntamente com os alunos para sensibilizar os estudantes da necessidade de recomposição florestal na área através de atividades práticas como visitar as nascentes, plantar mudas e diálogos com os mestres tradicionais.

**Palavras - chave:** Sustentabilidade, cultura indígena, meio ambiente

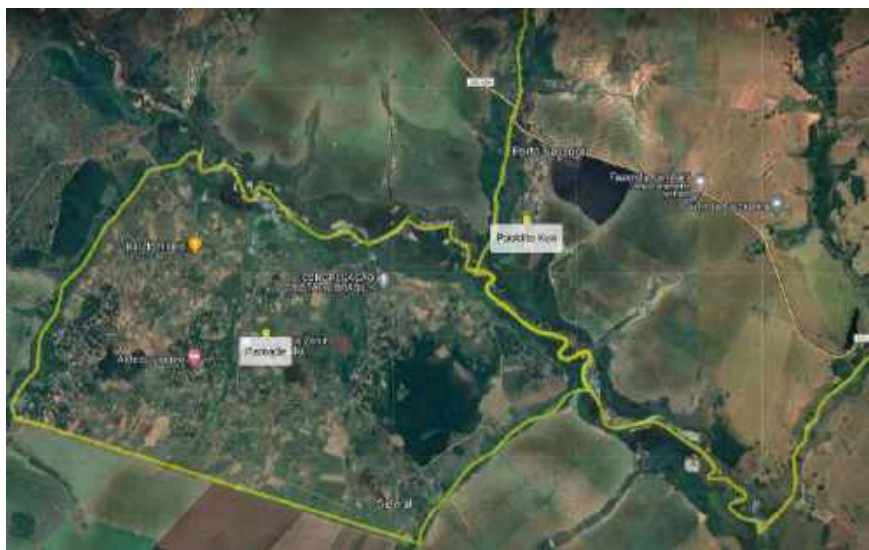
**Introdução**

Essa pesquisa é uma pesquisa etnográfica sobre sustentabilidade e biodiversidade na reserva indígena Sassoró no município de Tacuru em Mato Grosso do Sul. A aldeia Sassoró é uma reserva indígena Guarani kaiowá criada em 1928, com 2.000 hectares. E é uma das 8 áreas indígenas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre 1915 e 1928. Antigamente as famílias viviam com o seu modo de ser Kaiowá, se organizavam de forma independente, mas esse modo foi modificado depois que as famílias foram levadas para as Reservas, onde tinha que conviver com outras famílias que não era das redes de relações. Esse confinamento (BRAND, 1993) comprometeu a organização social como também aumentou a degradação ambiental (COLMAN e PEREIRA, 2020). Com o tempo muitas famílias voltaram para seu tekoha tradicional, como por exemplo os parentes que entraram novamente no

Jaguapire e conseguiram demarcar como terra indígena e os de Pueblitokue que continuam aguardando a regularização do seu tekoha.

Atualmente, de acordo com informações da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) a população é de 3.500 pessoas da Etnia kaiowá, predominantemente. Esta Aldeia Sassoró é subdividida em 5 microrregiões: Kaiowá, Posto kue, Galino Kue, Ramada e Ita Syryry.

A figura do mapa a seguir indica a localização da Reserva:



Fonte: Mapa Guarani Digital (<https://guarani.map.as/>)

A Reserva de Sassoró está localizada a 30 km da cidade de Tacuru (MS) na Rodovia Guaira – Porã 295 que liga Tacuru as maiores cidade do estado como Dourados e a capital Campo Grande. A aldeia Sassoro situa-se ao Norte com o rio Yhovy, a Leste com a Fazenda Progresso, ao Oeste com fazenda Esperança; e ao Sul com a Fazenda Agro 100. (TOALDO et al. 2018). Próximo do Rio Yhovy está a retomada de Pueblitokue. No município de Tacuru também tem a Terra Indígena Jaguapire.

Segundo Colman, (2007, p. 33) “muitas famílias permaneciam em suas áreas, nas atuais fazendas, onde inclusive trabalhavam. Ali sofriam todas as formas de pressão por parte dos fazendeiros para deixarem suas terras”. Para esta autora a situação de pressão territorial pode ser observada no relato de João Montiel, registrado por F. Grünberg (2002, p.3 apud COLMAN, 2007, p.33):



Pueblito, meu tekoha, minha aldeia, era uma floresta muito grande e era bom; tinha muitas espécies diferentes de animais selvagens. O fazendeiro dizia: “esta casa não te pertence, aqui não é de vocês, vão trabalhar na reserva indígena! E se não saírem daqui, vou matá-los a todos!”. Meus pais estavam passando por uma situação muito ruim, o que podíamos fazer? Matamos e comemos todas as galinhas e porcos; não foi gostoso comer estes animais e nos preparamos para irmos embora.

A biodiversidade e sustentabilidade sempre fizeram parte da vida dos povos originários. Pois os indígenas acreditam que tudo envolve a questão da Espiritualidade, que cada lugar é sagrado e tem seus jára (guardiões). Mas, com o tipo de ocupação do espaço e o consequente desmatamento de grandes áreas e em curto período de tempo, ocorrido especialmente na segunda metade do século XX, trouxe mudanças profundas na paisagem dos tekoha.

O impacto dos deslocamentos e das doenças sobre a organização social dos Kaiowá e Guarani, bem como o tratamento a eles dispensado, nesse período, embora já se tenha importantes relatos, é tema ainda pouco pesquisado. Há diversos relatos dos kaiowá e guarani sobre o tema: “Teve muita morte ali [...], tinha bastante cemitério de criança inocente” (Roberto Gonçalves de Samakuã). “Muito índio morria de tuberculose, maleita, gripe”, como na expressão de Ubaldo “pouco recurso, morreu muito” (Ubaldo Castelan, de Sassoró, BRAND, 1997, p.101 e 102).

As crianças indígenas desde pequenos aprendem a ter um olhar sustentável, de proteger as florestas, de rios, e proteger os animais. A Educação Indígena e de acordo com a realidade da criança, e as crianças crescem com olhar de ser guardiões, contribuindo para autonomia e sustentabilidade, grande parte da biodiversidade do planeta é preservada pelos povos indígenas. Os indígenas são os responsáveis por manter o território indígena sadio.

A educação para nós guarani e kaiowá é a incessante busca da perfeição humana através da vivência na religiosidade tradicional ñande reko marangatu (nosso jeito de ser sagrado), esta prática envolve em todos os momentos da vida das crianças, dos jovens, das mulheres e dos homens a partir da orientação dos mestres tradicionais, o tekoharuvicha (o condutor do nosso jeito de ser) (PPP, 2015 p.11).

Assim também nas compreensões e estudo de Caleiro (2021, p.37) os Guarani do início da conquista se mostravam como “exímios agricultores, que utilizavam uma avançada e tradicional técnica de manejo da agrobiodiversidade na floresta”.

Essa é uma pesquisa etnográfica, cada tekohá (Território indígena) são as terras mais preservadas em sua biodiversidade. O objetivo dessa pesquisa é identificar as práticas de sustentabilidade e biodiversidade que estão presente na Reserva de Sassoró e as ressignificações culturais do meio ambiente, principalmente a partir da iniciativa da escola Jasy Rendy.

A Escola Estadual Jasy Rendy promove uma Educação Ambiental para que haja diferença no futuro, de um território mais sustentável. a Educação Ambiental é muito importante e traz para reflexão temas relacionados com poluição, a questão do lixo, desmatamento, queimada, assoreamento dos leitos dos rios e córregos e como ter roça tradicional, de onde vem a alimentação saudável, puro e natural, sem contaminação de herbicidas.

Foi com essas preocupações que os professores e a comunidade tiveram a ideia de estudantes terem uma Educação Ambiental, a Escola Indígena Jasy Rendy tem projetos para reflorestar e recuperar todas as nascentes, plantar as plantas nativas, frutíferas e medicinais e a Escola Indígena Estadual Jasy Rendy tem projeto de hortaliças que os próprios estudantes produzam o que será utilizado na merenda escolar, os professores contribuem para conscientizar os alunos a necessidade de fazer a diferença, observar formas de enfrentamento dos impactos que temos sentido com as mudanças climáticas, e como manter e preservar a fauna e flora de onde vem as plantas medicinais.

Para ampliar as reflexões e conseguirmos atingir nossos objetivos sempre há momentos de rodas de conversas com os estudantes sobre essas pautas e as práticas no campo onde há mais necessidades de recuperação dos problemas ambientais. Os mestres tradicionais também tem um papel muito importante na vida dos estudantes pois expressam seus saberes e conhecimentos sobre a importância de biodiversidade e sustentabilidade nas aulas de campo.

Apresentamos a seguir algumas imagens que ilustram o dia de plantio para recuperação da mata ciliar, junto a nascente como exemplo de uma dessas atividades com os estudantes da escola.



Os resultados obtidos indicam que há uma ligação muito forte entre os povos indígenas e a natureza, pois eles preservam bioma e mantêm a biodiversidade dos ecossistemas e na concepção indígena tudo está ligado a questão de espiritualidade, as crenças e conhecimentos estão interligados. De acordo com Carneiros (2004): Sob a perspectiva do direito, questões da



importância do papel fundamental da terra para continuidade e conservação dos povos indígenas. Nesse sentido o autor fala da importância de autosustentabilidade, no capítulo VIII da Constituição Federal do Brasil/1988, que assegura aos indígenas os direitos de proprietários originários das terras que tradicionalmente ocupam.

É preciso mudanças de atitudes e melhorar nosso comportamento para termos um mundo mais sustentável, mudar nossa visão para um olhar mais sustentável, dessa forma, os indígenas desenvolvem formas de manejo da natureza, e assim, preservam a natureza.

Os artesãos quando vão retirar algo da floresta pedem autorização a Jarás (Deuses) demonstrando o respeito mútuo pela natureza. “Por meio de matéria prima diretamente dependente da floresta, como fibras, troncos ou sementes, se cria uma relação estreita com a natureza, seu ambiente local e as múltiplas possibilidades de uso sustentável” (ABREU, NUNES, 2012)

Nesse sentido, Colman e Pereira (2020, p. 69) traz uma reflexão que é fundamental:

Para pensar o conceito de sustentabilidade em comunidades indígenas é primordial compreender o conceito de natureza. Tal como nós ocidentais o concebemos, este conceito não encontra, no pensamento indígena, um correspondente. Pelo contrário, animais, plantas e outros fenômenos, por nós considerados naturais, normalmente estão imersos em um complexo campo relacional, cujo acesso exige o domínio de códigos especializados. E para isso se faz necessário desarmar-se do conceito ortodoxo, ocidental e capitalista, que percebe a natureza de forma hierarquizada, de dominação e de forma separada e compartimentada. Para entendermos o modo como as sociedades indígenas se relacionam como a “natureza”, é necessário observar com sensibilidade, para dar-nos conta de que é possível a existência de outras formas de nos relacionarmos com a natureza, sem estar orientado pelo princípio da dominação e da transformação.

Os indígenas desenvolvem forma ecológica de manejo da natureza, pois tem uma visão de valores, defender a biodiversidade e proteger os próprios territórios e aos povos indígenas.

A natureza constitui culturalmente interferência em seu modo específico de vida, diretamente permeada por relações complexas que variam de condutas coletivas advindas de seus ancestrais, mesmo em diferentes grupos étnicos. Na natureza encontram-se a afirmação de sua identidade étnica e seus etnoconhecimentos, conforme Razera, Boccardo e Pereira (2006).

De acordo com Colman e Pereira (2020, p. 85 e 86) tanto as reservas como:



As áreas retomadas encontram-se degradadas e desmatadas e, conseqüentemente, com solos desgastados, dificultando a prática da roça, elemento primordial para a produção de alimentos e para a reprodução da cultura tradicional. As roças são importantes para os Kaiowá e Guarani, tanto para a sua sobrevivência física como cultural, devido ao seu significado cosmológico. Já não é mais possível realizá-las da mesma forma, como no passado, principalmente, porque não há mais espaço que possibilite a itinerância, devido ao confinamento em pequenas áreas e porque não há mais matas. Os rios e nascentes de água encontram-se poluídos em consequência da destruição de suas matas ciliares, problema que se acentuou a partir do confinamento imposto a esse povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e propor projetos relacionados a questão ambiental e a Sustentabilidade tem um papel muito importante nas nossas vidas, e a partir da realidade apresentada, a biodiversidade e sustentabilidade precisa ser priorizada em cada território, para que haja conservação das tradições, culturas e costumes e vida dos povos indígenas, pois só assim as florestas, os rios, fauna e flora serão preservadas, os indígenas sempre foram guardiões da biodiversidade, e dedicam as suas vidas para proteger a biodiversidade porque isso faz parte da identidade e do território indígena.

## REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra.** Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antonio J. **O confinamento e seu impacto sobre os Paì-Kaiowá.** Porto Alegre. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, ano 1993.

CALEIRO, Manuel Munhoz. **Os Guarani e o direito ao centro da terra.** 2. Ed. Naviraí, MS. Aranduká 2021.

CARNEIROS, Edilton Borges. **As nações indígenas e o desenvolvimento sustentável.** **Hiléia** - Revista eletrônica de direito ambiental da Amazônia, ano 1, n.1, v.1. 2004, p.178 – 191.

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Território e sustentabilidade: os Guarani e os Kaiowá de Yvy Katu.** Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em desenvolvimento local, 2007.

COLMAN, Rosa S, PEREIRA, Levi M. Territorialidade e sustentabilidade: desafios para as comunidades kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. **Revista NERA**, Presidente Prudente v. 23, n. 52, pp. 63-89. (Dossiê), 2020.

RAZERA, Júlio César C.C.; BOCCARDO, Lilian; PEREIRA, Jussara Paula R. Percepções sobre a fauna e flora em estudantes indígenas de uma tribo Tupinambá no Brasil: um caso de etnozologia. *Revista Eletrônica de Ensino de las Ciências*, v.5, n.3, 2006, p. 466 – 480.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PPP, Escola Indígena Ubaldo Arandu Kuê-mi, Aldeia Sassóro, Tacuru MS, 2015.

TOALDO, Ciro José; MAGRI, Geovana; MARTINS, Elizeu. *Aculturação indígena na Aldeia Sassóro Guarani-Kaiowá – Tacuru – MS*, 2018.

## A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO KAIOWÁ E A AÇÃO INDIGENISTA NO SUL DE MATO GROSSO

Fernando Luís Oliveira Athayde Paes<sup>1</sup> (UEMS)  
fernandofortiori@gmail.com

**Resumo:** Este texto tem como objetivo ponderar eventos historiográficos de ocupação do território Kaiowá, na região sul do então estado de Mato Grosso. Para desenvolver os estudos utilizamos de pesquisa bibliográfica e fontes documentais que referenciam a política de ocupação do território Kaiowá e a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nas suas comunidades. Para tanto, contamos com as contribuições de estudiosos do tema, tais como: Brand (1997), Carli (2008), Ribeiro (1996) e outros. As formas de intervenção do SPI, nos conflitos entre índios e fazendeiros na região sul de Mato Grosso, resultaram em demarcação de reservas e tentativa de integração dos Kaiowá à nacionalização e, conseqüentemente, na fragilização de suas culturas tradicionais.

**Palavras-chave:** Indígenas. Território. Serviço de Proteção ao Índios.

Por meio de uma política formulada durante o Estado Novo (1937–1945), o Governo Federal passou a incentivar a ocupação dos vazios demográficos no interior do país. Pode-se considerar que o primeiro programa de ocupação foi denominado de Marcha para o Oeste, com a criação da Fundação Brasil Central, cujos objetivos eram mapear, propiciar a criação de núcleos populacionais em diversas áreas do Centro-Oeste, estabelecer e promover a integração dos Estados, sobretudo das regiões do Norte e do Centro-Oeste.

No antigo estado de Mato Grosso<sup>2</sup>, integrar o indígena à ordem nacional significava também evitar o conflito pela posse da terra e estimular o desenvolvimento da economia nessa

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS), graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vice-líder no Grupo de Estudos, Pesquisa em História da Educação Brasileira (GEPHEB) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHIS).

<sup>2</sup> Tendo em vista o recorte temático do texto usarei o nome antigo sul de Mato Grosso por considerar os eventos que ocorreram na década de 1970, os fatores socioeconômicos e políticos distintos aliados à força política e econômica dos fazendeiros do sul de Mato Grosso. Essas iniciativas contribuíram com o surgimento de ideias divisionistas que colaboraram para a posterior separação das regiões norte e sul do Estado. E, no dia 11 de outubro de 1977, concretizou-se o desmembramento de Mato Grosso do Sul, elevado pelo presidente Ernesto Geisel à categoria de estado em 1º de janeiro de 1979.

região. A inserção de noções relativas ao valor do trabalho na cultura indígena era uma maneira de garantir a exploração de enormes riquezas econômicas e naturais existentes por aqui. Para garantir essa exploração das riquezas naturais, foi necessário o encurralamento do indígena e, conseqüentemente, a expropriação de seu território.

Quando os recrutava, a empresa fornecia-lhes alimentação e ferramentas para o trabalho. Esses produtos custavam caro; assim, provocavam o endividamento dos trabalhadores, que eram obrigados a prestarem serviços para a empresa até quitarem uma dívida infundável. Com o direito de extrair a erva-mate da região, a Cia Matte Larangeira buscava manter os trabalhadores em seus domínios com o auxílio de pistoleiros que usavam da violência para manter o controle. No primeiro momento, a população local teve permissão da empresa para retirar a erva-mate como forma de sustentabilidade, mas essa cláusula nunca foi cumprida, pois os ervateiros ameaçavam, espancavam e expulsavam os extrativistas que ousassem realizar essa atividade.

O “Decreto nº 520, de 23/06/1890 ampliava os limites da posse da Cia Matte Larangeira e dava-lhe o monopólio na exploração da erva-mate nativa na região abrangida pelo arrendamento” (BRAND, 1997, p. 61). Mas foi por meio da Resolução nº 103, de 15 de julho de 1897, que a Companhia teve seu maior território arrendado, com aproximadamente 5.000.00 hectares, mas ultrapassava seus limites fixados nos decretos e resolução. Essas concessões extinguiram quase todas as possibilidades de sobrevivência dos Kaiowá.

Embora a mão-de-obra amplamente predominante nos ervais tenha sido paraguaia, ocorreu, em várias regiões, o engajamento de índios Kaiowá/Guarani na exploração da erva-mate. Isto em regiões densamente povoadas por aldeias kaiowá, tais como Caarapó, Juti, Campanário e Sassocó (Porto Sassocó) e outras. Inclusive a localização de várias Reservas indígenas demarcadas até 1928 se deve ao fato de serem acampamentos, ou locais de trabalho, da Cia Matte Laranjeiras. (BRAND, 1997, p. 62).

A concessão de terras à Cia Matte Larangeira foi sucessivamente ampliada e acabou por incidir diretamente sobre o território dos Kaiowá e Guarani, o que gerou luta pela posse da terra. Diante dessa situação de conflito, o governo criou as reservas. Essas reservas foram fundamentais para assegurar a liberação das terras para ocupação e colonização, uma vez que os índios eram vistos como obstáculos pela ideologia dominante. O domínio da Companhia Matte Larangeira começou a encontrar oposição em 1912, quando tratava de renovar os arrendamentos.



Mesmo assim, a Companhia chegou ao seu auge em 1920. Lograram renovar o arrendamento sobre um total de 1.440.000 hectares, por meio da Lei nº 725, de 24 de setembro de 1915. Mas a mesma lei, que liberou a venda de até dois lotes de 3.600 ha a terceiros, atingiu completamente seu monopólio. Com a criação no território de Ponta Porã, pelo então presidente Getúlio Vargas, anulam-se os direitos da Companhia Matte Larangeira que penduram até 1943 (Brand, 1997).

As concessões feitas à Companhia atingiram significativamente o território dos Kaiowá - a primeira frente de expansão econômica em seu território. Observamos que a força de trabalhos amplamente predominante nos ervais tinha sido a paraguaia, ocorreu, em várias regiões, o engajamento dos índios kaiowás e guaranis nos trabalhos relacionados à colheita e ao preparo da erva-mate, como têm sido abundantemente descritos por diversos grupos indígenas (Brand, 1997).

O sistema de aldeamento era um recurso estratégico do Estado, pois garantia o desenvolvimento econômico da região e a função de “proteger e zelar” os povos indígenas. A estes cabia a aceitação da expropriação de suas terras, a adesão da cultura do branco e a conformidade em ter que viver em pequenos espaços de terras. Os indígenas manifestantes contrários ao sistema de aldeamento eram reprimidos pelo Estado e pela iniciativa privada. Para serem úteis aos interesses do Estado, era necessário que os indígenas incorporassem práticas culturais do homem branco e ratificassem a sua relação de inferioridade e “ajustamento” à formação da nova sociedade.

Em Mato Grosso, a Fundação Brasil Central atuou ativamente na região leste do Estado, especificamente no Vale do Araguaia e no município de Barra do Garças. Como resultado da atuação da autarquia, surgiram diversos núcleos urbanos, com destaque à cidade de Nova Xavantina.

O governo do Estado de Mato Grosso, nas décadas de 1950 e 1960, promoveu uma grande venda de terras nas regiões norte e noroeste do atual Estado, no intuito de que as referidas áreas fossem colonizadas por latifúndios. Entretanto, tal tentativa não deu certo, e, em vez de surgirem novos núcleos urbanos e rurais, houve uma concentração de grandes extensões de terras nas mãos dos particulares.

Os estudos de Maria Aparecida Carli, sobre o povoamento da Colônia Agrícola Municipal de Dourados, afirmam que, ao incentivar o povoamento das regiões no interior do país, Vargas legitimava alguns territórios com o incentivo às atividades agropastoris, principal

atrativo para aqueles que tinham a intenção de se estabelecerem nesses territórios. Os propósitos do governo Vargas sensibilizaram os trabalhadores rurais e a população do país para colonizar e ocupar os espaços vazios, atraindo pessoas de diversos lugares em busca da realização de seus sonhos: um pedaço de terra, pois representava um meio de subsistência (Carli, 2008).

Para validar suas propostas de povoamento e colonização das distantes terras, no caso, no sul do Estado de Mato Grosso, o governo estabeleceu o Decreto-lei nº 5.941, de 28 de outubro de 1943 (Brasil, 1943), instituído em 1º de janeiro de 1944, e criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) e apresentou a região para as pessoas de outros Estados brasileiros.

A partir de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) passou a intervir nos permanentes conflitos entre índios e fazendeiros na região sul do então estado de Mato Grosso, o que culminou com a demarcação de várias reservas. Coube ao SPI agrupar os indígenas dispersos e confiná-los nas áreas oficialmente delimitadas. Muitos foram compelidos a deixar seus territórios originais para viverem em um espaço criado artificialmente pelo Governo. A função do SPI não se limitava à questão de deslocamento territorial, mas se estendia à nacionalização e homogeneização cultural.

O início do século XX trouxe importantes questões que procuravam estabelecer relação entre a nação brasileira e os indígenas. Pode-se considerar como primeira, o princípio religioso, representado por meio da tradicional catequese cristã, que buscava na instrução escolar e nos aldeamentos inculcar, controlar e despojar os índios de suas próprias culturas. Foi idealizada pelos princípios científicos, eugenistas, e pelos interesses coloniais nas frentes de expansão nacional. A segunda questão baseou-se em argumentos de incapacidade de os índios acompanharem o processo civilizatório que anunciavam sobre os princípios de ordem e progresso do país; já o terceiro argumento, fundamentado nos ideais positivistas e pela representação romântica que a população urbana possuía sobre o índio, foi a assistência, a pacificação e a incorporação dos indígenas à população nacional.

Completa Darcy Ribeiro, no livro *Os índios e a civilização: integração das populações indígenas no Brasil moderno*, que, no período Imperial, foram realizados alguns apontamentos, os quais efetivavam o extermínio das populações indígenas; contudo, não foram aplicados pelo Império. No dia 20 de julho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, a Presidência da República cria o Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais (SPI/TN), com o objetivo maior de

prestar assistência às populações indígenas no território brasileiro e prever intenso trabalho que consistia em

[...] uma organização que, partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já em caminho de hábitos mais sedentários e, daí, a centros agrícolas onde, já feitos a trabalhos nos moldes rurais brasileiros, receberiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com sertanejos. Esta perspectiva otimista fizera atribuir, à nova instituição, tanto as funções de amparo aos índios quanto a incumbência de promover a colonização com trabalhadores rurais. Os índios, quando para isto amadurecidos, seriam localizados em núcleos agrícolas, ao lado dos sertanejos. (Ribeiro, 1996, p. 158).

Observa-se que a passagem da categoria índio para a de trabalhador rural, nas concepções do SPI, se daria pela oferta da mão de obra ou como trabalhador nacional. A política indigenista, ao compreender os povos indígenas como transitórios - não como povos de culturas diferenciadas, com territórios e de direitos - demarcaram as suas terras na concepção de reservas e, no decorrer dessa transitoriedade, passava a ser exercida com a proteção do Estado. Lilian Moritz Schwarcz, em seus estudos sobre a raça, afirma que a

Civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais. Segundo os evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios - já que toda a humanidade deveria passar por eles -, seguiam determinada direção, que ia sempre do mais simples ao mais complexo e diferenciado. Tratava-se de entender toda e qualquer diferença como contingente, como se o conjunto da humanidade estivesse sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo. (Schwarcz, 1993, p. 57-58).

O evolucionismo adquiria a perspectiva comparativa, ou seja, partia da relação de desigualdade que obedecia a uma escala hierárquica social e cultural para impor uma norma. Lima (1995), afirma que o SPI criava os espaços de terra para as ocupações dos colonos e para destruir os territórios históricos e culturais dos índios. Essa pode ser a explicação para liberar os territórios de ocupação tradicional indígena à colonização, como no caso dos índios Kaiowá.

O governo brasileiro, após o período de 1930, procurou dar outra feição ao indigenismo. Leandro Mendes Rocha, na obra *A política indigenista no Brasil (1930-1967)*, elucida que, inicialmente, reorientou o evolucionismo, que norteava a existência do SPI, adaptou o projeto nacional de desenvolvimento, ofereceu uma face econômica mais definida à política indigenista e propôs não apenas a transformação do índio em trabalhador nacional, mas principalmente a

transformação do Posto Indígena<sup>3</sup>. Assim, os objetivos dos funcionários poderiam ser facilmente comparados aos do empregador de fazenda e, os índios, a um assalariado ou mesmo outra forma de relação social do mundo rural brasileiro da época (Rocha, 2003).

Os grupos indígenas pertenciam a diferentes etnias. Na época do programa de aproximação, foram classificados como se estivessem em diferentes estágios de evolução. Algumas etnias mantinham-se em constantes conflitos com os colonos, o que fez estes a adotar um processo de aproximação denominado pacificação, adotada pelas províncias e adequada a cada região e seus problemas.

As *Instruções Internas* do Serviço de Proteção aos Índios, emitidas pela Diretoria Geral (SPI, 1910, p. 20), consistiam, essencialmente, em determinar alguns critérios para pacificar grupos indígenas hostis. Justificavam que exerciam suas funções:

- a)-impedindo os ataques e espoliação por parte dos civilizados.
- b)-[...] também quanto possível, as represalias dos índios.
- c)- atraindo esses índios e os convencendo as sinceridades da nova constituição creada para protege-los [...].
- d)- garantindo às tribus as terras que ocupavam errada injustamente consideradas devolutas e pertencente aos Estados.

As *Instruções Internas* do Serviço de Proteção aos Índios (SPI, 1910) possuíam um programa que consistia na assistência, no ensino e na providência, sem nenhuma coação. De acordo com a Instrução, procuravam a emancipação dos índios e sua digna incorporação na sociedade brasileira, com corpos saudáveis e capazes de trabalhar para a civilização. Concretizaram suas ações por meio do regulamento do Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911 (Brasil, 1911), esforços em conjunto com as normas, colaboração e atividades do programa do SPI.

Para a pacificação, procuram compreender os principais conflitos entre os índios e a nova população que se formava e almejava viver nos territórios indígenas. Perceberam que era preciso contratar um índio ou um sertanejo falante da mesma língua que a etnia conflitante. Erguia-se um Posto de atração em uma área do último local de moradia nacional da região e, se possível, mais próximo da aldeia, com o cuidado de não se aproximar demais. Os integrantes do Posto plantavam roças para alimentá-los e atrair os índios, e permitiam a estes, colher os

---

<sup>3</sup>O SPI possuía uma organização de trabalho vinculada a uma diretoria com instalação no Rio de Janeiro, capaz de coordenar e administrar o serviço em todo o Brasil. As inspetorias estavam ligadas aos Estados em que havia a presença de índios, atuavam na administração desses territórios. As localizações dos postos tinham como principal objetivo povoar as terras indígenas e, por meio deles, ocupar esses espaços e atuar sistematicamente sobre eles.



alimentos sem serem repreendidos. Em alguns locais, tinham o cuidado de observar por onde passavam para depositar os *brindes* para serem recolhidos pelos índios.

Atrair e pacificar, conquistar terras sem destruir os ocupantes indígenas, obtendo-se, assim, a mão de obra necessária à execução de explorar e preparar as terras não povoadas para as futuras ocupações brancas. Pensou-se em um rigoroso conhecimento e formas de apossar os territórios desconhecidos nos registros geográficos e fazer do índio um trabalhador nacional.

Art. 219. Nenhum trabalho, nenhum perigo, nenhum sacrifício necessário, a ninguém é lícito evitar no Serviço de Proteção aos Índios; de sorte, que ainda quando sangue generoso de muitas vítimas haja de ser indevidamente derramado pelo selvicola, a dolorosa lembrança dos seus quatro séculos de martírios seja capaz de inspirar aos verdadeiros servidores da grande causa, nova energia e novo devotamento. (SPI, 1910).

O documento expressava a preocupação de proteger o índio e foram determinantes na empreitada de abertura de estradas, edificação de postos e outros benefícios para o povoamento do sul de Mato Grosso. Depois de um longo processo de pacificação, os índios eram considerados trabalhadores nacionais e incorporados aos serviços telegráficos.

Em 1911, na tentativa de garantir atenção diferenciada para os povos indígenas, houve novas reformulações, o que ocasionou, em 1918, transferência para outra competência. As diretorias foram divididas e espalhadas pelas regiões do País, cada uma delas abrigava uma inspetoria responsável pelas atividades desenvolvidas entre os índios e os trabalhadores rurais.

As inspetorias recebiam algumas atribuições e número de funcionários de acordo com as localidades dos postos indígenas, pois quase sempre essas eram instaladas em função da violência imposta contra os índios, principalmente durante a expansão nacional. Em 1913, a região sul do Estado de Mato Grosso esteve sob a responsabilidade e jurisdição da Inspetoria de São Paulo, permaneceu até janeiro de 1915, quando foi transferida para a Inspetoria de Mato Grosso.

Em 1909, os assuntos referentes ao setor agrícola voltam a ter destaque, com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e, em 1930, passa a compor a estrutura governamental da República. Após a Primeira Guerra, ficou impossibilitada a criação de novos postos indígenas; assim, passaram a exigir novas frentes de trabalho e organização social com vínculos em torno do MAIC.

As principais ações da agência, presentes no Título III do SPILTN, foram programadas para instaurar mudanças nas comunidades indígenas, principalmente quebrar a referência de

“tempo”, “lugar”, “saber” e de “religião” indígena, estratégias capazes de causar efeitos drásticos naquela população. O primeiro objetivo do órgão governamental foi criar uma ação sobre o tempo.

Michel de Certeau (1994), na obra *A invenção da escrita*, afirma que muitos colonizadores tiveram importantes conquistas, organizaram expansões e independência em relação à variabilidade das circunstâncias, principalmente no domínio do tempo e da fundação de um lugar autônomo. Com essas considerações, observamos nas Instruções Internas do SPILTN exigências de realizar projetos e orçamentos para a edificação de habitações fixas e a criação de escolas nas áreas localizadas e demarcadas. A política adotada, apesar de considerar a “brandura” para com qualquer alteração dos costumes indígenas, estava voltada para a fixação do índio em espaço, integração e incorporação dele à sociedade nacional.

[...] Paragrafo único - As Populações Indígenas formarão por assim dizer a estação intermediária destinada a passagem do índio nômade aos hábitos comuns de estabilidade, e em seguida, à incorporação aos trabalhadores nacionais installados nos ‘Centros Agrícolas’. (SPI, 1910, art. 37 DAS POVOAÇÕES INDÍGENAS).

A marcha migratória teve significativa importância para os índios. Muitas etnias, por serem consideradas nômades, dificultavam os primeiros contatos com os civilizados. Dentro dos aspectos evolucionistas, as ocupações de terras são vistas como importantes, pois os grupos indígenas nômades são considerados pouco avançados no aspecto civilizatório. Importante ressaltar não ser necessária a existência de uma horda, mas a fixação em um território.

A sedentarização foi vista como um passo adiante para o progresso da humanidade, algo mais próximo dos bons costumes da sociedade nacional, ou seja, isso implica a descaracterização do ser indígena “original”. Não se deve esquecer que a proteção oficial é pensada em articulação com a visão do índio como um ser em transição. A ocupação dos espaços implicava a fixação dos povos, a fim de deixar uma marcha civilizatória para que a humanidade pudesse alcançar alto grau de superioridade e evoluir com a nação.

Art. 3. O Governo Federal, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, e sempre que fôr rnecessario, entrará em accôrdo com os governos dos Estados ou dos municipios:  
a) para que se legalizem convenientemente as posses terras actualmenteoccupadas pelos indios;  
b) para que sejam confirmadas as concessões de terras, feitas de accôrdo com a lei de 18 de setembro de 1860;  
c) para que sejam cedidas ao Ministerio da Agricultura as terras devolutas que forem julgadas necessarias ás povoações nas ou á installação de centros agricolas

Art. 4º. Realizado o accôrdo, o Governo Federal mandará, proceder á medição e demarcação dos terrenos, levantar a respectiva planta com todas as indicações necessarias, assignalando as divisas com marcos ou padrões de pedra.

Art. 11 (Parágrafo único). [...] O governo sempre que julgar necessário, fará construir estradas de rodagem para ligação dos aldeamentos aos centros de consumo ou ás 'Povoações Indígenas'.(Brasil, 1911).

Por meio da fragmentação dos espaços, os terrenos foram divididos e constituíram uma estranha força capaz de transformar o lugar concreto, valendo-se de práticas com as quais se podem transformar os objetos; medir, controlar e incluir uma nova visão, ou seja, o espaço vivido foi desconstruído para ser edificado outro diferente (Certeau, 2011).

Um aspecto importante no Artigo 3º – “Das terras e sua habitação para o serviço” diz respeito à concessão e à regularização das terras indígenas, as quais não diferem muito da demarcação de terras realizadas nos Estados Centrais. Assim, observamos que a atitude do Estado era de marcar e medir os terrenos, representados pelos “padrões de pedra” para delimitar os espaços, depois a organização de uma planta de um memorial e, em seguida, a concessão de títulos.

A ênfase estava na demarcação e não se preocupava com os levantamentos de dados sociais e culturais das populações indígenas como condição para povoar esses espaços, ou seja, a demarcação era mais importante que qualquer outra questão jurídica ou mesmo antropológica.

Notamos que os artigos foram redigidos em ordem lógica, representativa do indício de ausência do necessário levantamento de identificação para se apoiarem durante a demarcação. Certamente, a escolha da terra para ser repassada aos índios não tinha como critério o território da etnia beneficiada; afinal, a ênfase estava na demarcação de um lugar para “ocupação” e não nos procedimentos jurídicos que determinam a terra como natural aos índios.

### **Considerações finais**

Foi observado que a década de 10 pode ser compreendida como um marco importante na atuação do SPI, diante dos conflitos criados entre fazendeiros e índios, na região sul do estado de Mato Grosso. Nesse período, a ação indigenista estabelecida na região culminou em demarcação de reservas e, principalmente em agrupamentos de indígenas nas áreas oficialmente delimitadas para recebê-los.

Vários indígenas foram compelidos a deixar seus territórios originais e, sem alternativas de sobrevivência ou escolhas de espaços territoriais, foram viver com suas famílias em um *lugar*

*precário*. O ambiente artificial criado pelo Governo não permitia aos Kaiowá a subsistência de suas famílias e, principalmente, sem as condições de manterem as formas tradicionais de estar no mundo.

Essa lógica de demarcação de terra indígena tenha relação com o substrato evolucionista da época, segundo o qual a ocupação era considerada um estágio evolutivo, portanto, a posse da terra é sempre adquirida pelo indígena, uma extensão da ocupação pensada como uma forma de concessão, definição utilizada para a titulação de seu espaço territorial.

### Referências

BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911**. Regulamento do Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes. Rio de Janeiro, 1911.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **Dourados e a democratização da terra**. Dourados, MS: UFGD, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2011.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Leandro. **A política indigenista no Brasil (1930-1967)**. Goiânia, GO: Ed. UFG, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SPI-Serviço de Protecção ao Índio. Diretoria Geral. **Instruções internas**. [S.l.]: SPI, 1910.



## AS RELAÇÕES COM O AMBIENTE E A SUSTENTABILIDADE DOS TERENAS DA ALDEIA BANANAL NA TERRA INDIGENA TAUNAY-YPEGUE / MATO GROSSO DO SUL

Rodrigo da Silva Bezerra Pinheiro de Almeida Reis (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
rsb.silves@gmail.com

Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB)  
heitor.medeiros@ucdb.br

**Resumo: Introdução:** O presente estudo faz parte da pesquisa de Doutorado em andamento do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB situada na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Objetivo:** Analisar os saberes tradicionais do povo Terena da Aldeia Bananal, pertencentes a TI Taunay Ipegue, Município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul, quanto aos cuidados com a natureza e sua possível articulação com a Justiça e Mudanças Climáticas. **Metodologia:** Para o estudo pretende-se utilizar a pesquisa de natureza qualitativa e documental com perspectiva decolonial. **Resultados:** O estudo ainda não possui resultados, trata-se de reflexões iniciais contidas no projeto de investigação, espera-se que a investigação no decorrer de sua descoberta venha a contribuir quanto ao saber ancestral aqui pensando como “saber sagrado” para com o cuidado da natureza e suas possíveis articulações para a justiça climática e o retardamento das mudanças climáticas para as presentes e futuras gerações

**Palavras-chave:** Saber Tradicional, Educação, Justiça Climática, Terenas, Territórios.

### INTRODUÇÃO

Atualmente vivenciamos uma crise socioambiental caracterizada pela globalização e utilização exacerbada de recursos naturais. Como solução desta crise, muito se fala em práticas pedagógicas que visem à transmissão de conhecimento sobre educação ambiental. Entretanto, pouco se discute a respeito do elo existente entre o meio ambiente e a valorização da cultura, o que pode contribuir, e muito para a formação de cidadãos capazes de refletir e participar das discussões e decisões sobre as questões socioambientais.

Nesse íterim, podemos citar locais que existem e que são consideradas como comunidades tradicionais, como por exemplo, as dos povos indígenas. Diversos estudos mostram a relação existente entre as comunidades indígenas e a delimitação, preservação e manutenção de áreas de proteção ambiental. Essas comunidades possuem grande relação com

o meio ambiente, visto que, seus ancestrais cultuavam da espiritualidade dos seres da terra e/ou aquelas oriundas de matriz africana, religiões/crenças, essas, que são baseadas nos elementos da natureza. Podemos citar, por exemplo, os orixás do Candomblé, que remetem ao antropomorfismo de recursos naturais, como Iemanjá, os mares e Oxum, os rios.

Se tratando de comunidades indígenas e na relevância para os objetivos da pesquisa, aproveitamos para considerar aspectos quanto às mudanças climáticas e a atenção para com o planeta. Buscamos inserir nesta pauta a vivência, as relações e a existência de povos indígenas como elemento base de compreensão à possibilidade de cuidar da natureza pela humanidade como todo.

Essa intensa participação no cotidiano sul-mato-grossense favorece a atribuição aos Terenas de estereótipos tais como “aculturados” e “índios urbanos”. Tais declarações servem para mascarar a resistência de um povo que, através dos séculos, luta para manter viva sua cultura, sabendo positivar situações adversas ligadas ao antigo contato, além de mudanças bruscas na paisagem, ecológica, ambiental e social, que o poder colonial e, em seguida, o Estado brasileiro os reservou. O Poder colonial feito pelo Estado e que é vivenciado pelos Terenas podem ser refletidos a partir do conceito introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (1990) como um “patrón colonial de poder” e descrito por Mignolo (2017, p. 2) a que expõe que a colonialidade “nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”.

Sabe-se que o colonialismo discutido por Quijano (1990) e Mignolo (2017) são fissuras existentes no Mato Grosso do Sul e que em grande do território evidenciam a reprodução pelo Estado e pelos grandes proprietários agropecuários seus atos colonizadores e de coronelismo, em especial nas áreas próximas as comunidades e territórios indígenas como os dos Terenas em diversas cidades sul-mato-grossenses.

O povo Terena tem seu território predominante localizado no oeste de Mato Grosso do Sul, coincidindo com parte do ecossistema do Pantanal, nos municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo. Segundo o Censo Demográfico de 2010, a população Terena é composta de aproximadamente 28 mil habitantes, distribuída por 10 Terras Indígenas, com mais de 40 aldeias. Fazem parte do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal contando com 26 escolas, das quais 15 municipais e 11 estaduais, somando 6.364 alunos matriculados na Educação Básica (Pré-escola:

479; Ensino Fundamental – anos iniciais e finais: 4.197; Ensino Médio: 938; EJA Ensino Fundamental e Médio: 820) e aproximadamente 250 professores<sup>1</sup>.

O povo Terena faz parte do tronco linguística Aruak, e por isso, apresenta várias características socioculturais resultantes dessa tradição, como a cerâmica e a prática da agricultura. Conforme a região de cada aldeia e a história de contato resulta realidades sociolinguísticas distintas. Da família Aruak, a língua terena é falada pela maioria das pessoas que se reconhecem, hoje, como Terena. Mas o seu uso - e frequência - é desigual nas várias aldeias e Terras Indígenas. Por exemplo, em Dois Irmãos do Buriti – MS e Nioaque – MS, são pouquíssimas pessoas que a utilizam. Em outras, como Cachoeirinha, tem casos de jovens que ainda não dominam a Língua Portuguesa.

De um modo geral, podemos compreender o que definiu Ladeira (2001), entendendo que os Terena são um povo estritamente bilíngue, por isso uma realidade social em que a distinção entre uma língua "mãe" (por suposto, indígena) e uma língua "de contato" ou "de adoção" (o português, no caso) não tem sentido sociológico em si.

A autora define que:

A língua 'materna' para os terena não tem importância socializadora, no sentido de integrar o indivíduo em um mundo próprio, conceitualmente diferente do 'mundo dos brancos'. Podemos afirmar que seu uso está ligado a uma socialidade apenas afetiva. Em outras palavras, a língua terena não é usada nestas sociedades enquanto sinal diacrítico para afirmar sua diferença frente aos "brancos". Na verdade (...) os Terena têm orgulho de dominarem, inclusive por meio do uso da língua do purutuya, a situação de contato com a sociedade nacional, e é este domínio que lhes permite continuar existindo enquanto um povo política e administrativamente autônomo (Ladeira, 2001:130-2).

Segundo os escritos antropológicos, a etnia Terena é um subgrupo Guaná ou Chané, pertencente assim à família linguística Aruak. “Os antigos Guaná falavam, até o período anterior à guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), diversos dialetos Aruak. Estavam divididos nos subgrupos Terena (Etelenoé), Echoaladi<sup>2</sup>, Quinquinau (Equinquinau) e Laiana (Layana)” (Eremites de Oliveira & Pereira, 2003, p. 242).

<sup>1</sup> Conforme informação disponível em <https://www.saberesindigenasnaescola.org/copia-biblioteca-1>, acessado em 25/11/2019.

<sup>2</sup> “No livro *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1976), a partir de escritos de cronistas dos séculos XVIII e XIX, como Sanches Labrador, Félix Azara, Juan Francisco Aguirre, Francis de Castelnau, Alfredo D' Escagnolle Taunay, considera que o subgrupo Echoaladi foi designado como Guaná em algumas obras. Devido a imprecisões como essas, é necessário ter cautela na interpretação dos dados. A designação dos diversos grupos indígenas não era uniforme e, não se pode inferir exatamente os mesmos etnônimos para a atualidade” (XIMENES, 2017, p. 31).

Tradicionalmente, aponta Eloy Amado (2020, p. 394) que os Terena ficaram conhecidos no âmbito da etnologia brasileira como “um caso limite de ser ou não índio no Brasil” (Cardoso de Oliveira, 1976, p. 07). E é nesta perspectiva histórica, que se abre um debate no campo antropológico envolvendo questões relevantes como o fatores de “identidade, etnicidade, resistência, apropriação e uso político da identidade, urbanização e fronteiras étnicas, entre outras variantes das relações interétnicas” (Eloy Amado, 2020, p. 394).

Contudo, os textos que abordam a história do povo Terena adotam a divisão da linha do tempo terena, sistematizada por Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000), no livro *A História do Povo Terena*, seguindo: 1) os Tempos Antigos se estendiam até o final da Guerra contra o Paraguai; 2) os Tempos de Servidão correspondiam ao período entre o final da Guerra contra o Paraguai e a formação das Reservas no início do século XX; 3) os Tempos Atuais estariam situados após a formação das Reservas.

O pesquisador terena Claudionor do Carmo Miranda (2006), em sua dissertação intitulada *Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades terena de MS*, acrescentou a essa linha um quarto período: *Tempo do Despertar*, a fase da busca pela autonomia. Seria do ponto de vista de Miranda (2006) que o terena fosse caracterizado pela “inserção dos ‘patrícios’ Terena nos espaços que antes não eram ocupados por eles, na economia regional, por exercerem cargos públicos ou serem profissionais liberais e pela presença dos jovens Terena nas universidades” (Miranda, 2006, p. 22)<sup>3</sup>.

Entretanto, em recente artigo, o pesquisador Terena Eloy Amado (2018), a partir da leitura do material disposto, dos documentos pesquisados e de relatos colhidos, reformulou esses tempos históricos do povo Terena, inclusive no que tange ao *Tempo do Despertar* formulado por Miranda (2006). O atual Secretário – Executivo Nacional do Ministério dos Povos Indígenas, o Terena Luiz Henrique Eloy Amado pontuou outras situações históricas vivenciadas pelo povo Terena e defendeu que o tempo do despertar caracteriza-se pela efetiva luta pelo território, ou seja, pelas reivindicações de terras levadas a cabo pelas lideranças a partir da década de 2000.

Fato é que os Terena há muito tempo transitam em espaços institucionais e mantêm desde dos tempos do Brasil Colônia, uma assídua relação com agentes estatais, se apropriando, inclusive de outros símbolos, mas que nem por isso, deixaram de ser culturalmente diferentes

---

<sup>3</sup> Neste mesmo sentido Ximenes (2017).



e de se reafirmarem enquanto povo indígena. E ainda, aliado a esta constatação, nos últimos anos de suas lideranças tem levado a cabo uma intensa mobilização de luta pela terra, conforme consignado nos trabalhos de Ximenes (2017) e Eloy Amado (2013 - 2019).

Os pesquisadores Zoia, Pasuch e Peripolli (2015, p. 87) descrevem que historicamente, “o povo Terena contribuiu muito para a formação da região sul-mato-grossense; no entanto, é pouco lembrado pelos seus feitos”. Neste sentido, o reconhecimento jurídico dos direitos culturalmente diferentes esculpidos na Carta Constitucional de 1988, aos povos indígenas, ganha relevância de igual modo, tendo em vista o contexto da realidade dos Terenas, que além de participarem ativamente do processo de elaboração dos Artigos 231 e 232 da CF/88, tem a cada dia mais, demandados políticas públicas específicas para suas comunidades como a preservação do ensino indígena e a relação de “educação ambiental” para com o seu povo.

Neste ínterim, percebemos que muito se fala da importância cultural, educacional e socioambiental de populações indígenas, entretanto, sua influência na preservação do meio ambiente, normalmente é esquecida. Resgatar os saberes ancestrais e ambientais dos terenas para o cuidado do meio ambiente é essencial, visto que esses saberes atrelados a de outros povos indígenas são cruciais principalmente para uma formação que valorize as raízes culturais locais e que permita um aprendizado zeloso que corrobora com a construção de caminhos e alternativas mais humanas, sociais e ambientalmente sustentáveis.

E é no trilhar de caminhos e alternativas que trazemos reflexões quanto à alteração do clima e a sobrevivência da humanidade, com atenção aos olhares e tensões para a justiça e mudanças climáticas. Essas Reflexões surgem a partir das experiências de lutas que muitos povos indígenas diariamente engajam como possibilidades e formas de resistências dentro de seus territórios.

Nemonte Nenquimo, Líder do povo indígena Waoroni do Equador, relata à UN Environment Programme (2021), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente como se deu o processo de luta contra os mineradores, madeireiros e empresas de petróleo que pretendiam se estabelecer na floresta amazônica. Nenquimo liderou um processo em 2019 que proibiu a extração de recursos em 500 mil Hectares de suas terras ancestrais - uma vitória judicial que deu esperança às comunidades indígenas em todo o mundo.

A expressão que traduz a relevância de se discutir os cuidados da natureza a partir dos povos indígenas se extrai da afirmativa de Nenquimo ao UN Environment Programme (2021) considerando que "A luta que fazemos é por toda a humanidade."

No último dia Internacional dos Povos Indígenas ocorrido em 2021, especialistas afirmaram que governos devem aprender com os exemplos ambientais dados pelas comunidades indígenas, algumas das quais viveram em harmonia com a natureza por milhares de anos. Caso contrário, corremos o risco de acelerar a tripla crise planetária que o mundo enfrenta devido às mudanças climáticas, perda de biodiversidade e poluição.

Neste foco, a ciência é absolutamente clara de que estamos colocando pressões extremas no planeta. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) em 2020 estimaram que o aquecimento global provavelmente atingirá 1,5°C entre 2030 e 2052. A Organização Meteorológica Mundial e o Met Office do Reino Unido trouxeram esta linha do tempo ainda mais perto de casa, com novas mudanças climáticas previsões que apontam para uma probabilidade de 20% de que um dos próximos cinco anos será 1,5°C mais quente do que os níveis pré-industriais.

Não obstante, não precisamos olhar além da pandemia global causada pelo COVID-19 nos últimos anos, uma doença zoonótica, ou seja, transmitida de animal para humano, para saber que o sistema afinado do mundo natural foi interrompido. E, finalmente, a “trilha tóxica” do crescimento econômico – poluição e desperdício que resultam “todos os anos na morte prematura de milhões de pessoas em todo o mundo” (ONU-UNESP, 2020, online).

O fio condutor, em certo sentido, que perpassa essa tríplice crise planetária é a produção e o consumo insustentáveis. O Painel Internacional de Recursos sempre nos lembrou que nossa extração implacável e ilimitada de recursos da Terra está tendo um impacto devastador no mundo natural, impulsionando a mudança climática, destruindo a natureza e aumentando os níveis de poluição.

Nesses contextos, acreditamos que os saberes ancestrais do povo Terena possam contribuir para novos olhares e tensões, visto que neste campo de discussão buscamos trazer reflexões, olhares e tensões a partir da resistências e vivências a partir do território do povo terena, além disso, identificando exemplos da importância cultural e espiritual/cosmológica dos terenas na manutenção de espaços – ambientes de preservação ambiental possam auxiliar no fortalecimento da identidade do povo e alternativas mais justas e sustentáveis na sociedade.

Quando buscamos compreender as questões ambientais a partir da percepção dos povos tradicionais indígenas em seus saberes, diversidades e cultura, isso implica reconhecer sua essência e seus meios de sobrevivência e o impacto social.

[...] A importância e a valorização dos saberes tradicionais, seja dos povos indígenas ou de outros, como o propósito de preservar a história ambiental e tradicional sobre usos, costumes, tradições [...] são conhecimentos (que) podem contribuir nas estratégias e ações para a consecução do ambiente sustentável. (Souza; Lima; Mello; Oliveira. Pag. 7. 2015).

Entretanto, se observa que a extinção dos povos indígenas em alguns territórios nacionais e a perda dos costumes, linguagens e saberes destes povos podem impactar logo mais as atuais e futuras gerações, tendo como norte o descuido e a desvalorização deste para a manutenção da vida e o uso da terra como sagrado pelos demais da sociedade brasileira. Denota-se ainda que as políticas sociais fragmentadas ao acesso e reconhecimento dos saberes tradicionais desvelados do conhecimento produzidos através do ensinar, cuidar, viver e representar sua essência vive em constantes conflitos acerca dos modos de vidas do ocidente.

Scaramuzza (2014) ao descrever o uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas de inclusão social na percepção dos autores Carin Klein e José Damico traz consigo que esta lógica impacta em:

[...] múltiplas vozes que compõem a “ópera” social, suas entoações, desentoações, graves e agudos que “marcam as relações de poder”, possibilitando, deste modo, compreender as políticas públicas e os sujeitos não enquanto “entidade prévia do discurso”, mas como “o próprio efeito da discursividade” (p. 324).

Em caminhos pujantes do que busca compreender os saberes acerca do meio ambiente, do sagrado e da do cuidado com estes, percebe-se que em si a Educação Ambiental (a dos seres humanos brancos ocidentais) ao longo de sua trajetória recebeu várias definições, até mesmo nas percepções enquanto política educacional ambiental, entretanto, atualmente com as mudanças climáticas, novas preocupações pairaram sobre a humanidade. Um desafio será a de compreender a justiça e mudanças climáticas. Aponta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1987) que a:

Educação Ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros.

A Constituição Federal Brasileira, em seu art. 225 expressa que:

“todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (Brasil, 1988).

Ou seja, entende o ambiente não apenas como a natureza externa, da qual o homem supostamente não faz parte, mas sim como o local em que vivemos; sobre o qual temos responsabilidades e com o qual mantemos uma relação de interdependência, tanto pelo que é produzido e consumido (água, alimentos e outros recursos para produção de objetos e equipamentos diversos) quanto pelos resíduos que são descartados.

Para Gohn (2010) os indígenas detêm saberes sobre a floresta, tanto da arquitetura de seu território, como de suas matas e animais, e possuem com a terra uma relação que não passa pela ideia de propriedade, é algo do mundo simbólico, do sagrado.

Os povos tradicionais possuem um acordo ético em relação ao meio ambiente, conforme defende Carneiro da Cunha (2008) a importância em se preservar as culturas desses povos que se tornaram figuras-chave na conservação do planeta. Segundo a autora, os direitos que se reconhecem hoje a povos tradicionais em geral se fundamentam nos serviços ambientais que eles prestam, assim, ser povo tradicional é, no fundo, um contrato, um pacto de não agressão ao meio ambiente.

A Declaração RIO-92, estabelece no Princípio 22 que os povos indígenas e suas comunidades, assim como outras comunidades locais, desempenham um papel fundamental na ordenação do meio ambiente e no desenvolvimento devido a seus conhecimentos e práticas tradicionais.

Também, a Lei 9.985/00 – Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC trata das comunidades tradicionais como sendo fatores de preservação do meio ambiente nas Unidades de Conservação - UCs.

Guimarães e Medeiros (2016) descrevem que “vivemos nos dias atuais uma crise sem precedentes”, o capital (modo econômico) detentor da alavanca e norte da sociedade, onde consumir é a necessidade e sobrevivência, os custos desta ainda apontam que se trata claramente de:

“uma crise que pela primeira vez na história planetária, uma espécie ameaça as condições ambientais da biosfera; ambiente onde se encontram as condições que mantém a possibilidade da continuidade da vida”. (Guimarães; Medeiros, 2016, p.50).

Assim sendo, a visão socioambiental apontada pelos estudos de Carvalho (2008) a que nos orienta, contudo de:

Uma racionalidade complexa e interdisciplinar (*que*) pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a



sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. (Carvalho, 2008, p. 37).

Nesta lógica interpretativa, considera-se ao autor:

[...] o meio ambiente como um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela (Carvalho, 2008, p. 37).

A inter-relação entre pessoas e meio ambiente sempre tem um contexto que influenciará sua percepção. Fazendo-se necessário conhecer o meio, os valores sociais, a forma de produção e sobrevivência, as relações, as histórias de vida, ou seja, a cultura.

Essa interação entre cultura, sociedade e ambiente apontada por Carvalho também é apontada por Stuart Hall (2003) ao definir cultura,

como "o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global". A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e "culturas populares [folkways]" das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. (Hall, 2003, p. 136).

Parte-se então da lógica das vivências e conhecimentos. Os modos de vidas e análise do seu cenário de vida por parte das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da cidade e do campo, o rural. As possibilidades que esses dois significativos universos remetem aos seus meios.

É preciso, contudo descolonizar as relações de poder e saberes que se emprega no ocidente a luz dos saberes tradicionais indígenas para as questões de diversidade, meio ambiente e sociedade. É prudente perceber a interculturalidade como "um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial" (Walsh, 2019) entre as realidades e vivências dos espaços das pessoas/seres.

São necessárias novas formas de pensamento que, transcendendo a diferença colonial, possam se construir sobre as fronteiras das cosmologias em conflito, cuja a articulação atual se deve, consideravelmente, à colonialidade do poder sobre cujos pilares se ergueu o mundo moderno/ colonial. (Mignolo, 2003, p. 19)

A compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio em que vive e luta é fundamental para a interpretação e observação das mudanças e transformações ocorridas no meio. A ação da espécie humana sobre o mundo é também uma relação cultural. Não é possível pensar, determinar e/ou descrever a natureza humana

independente da cultura, pois cultura segundo Stuart Hall (2003, p. 141-142) é “algo que entrelaça todas as práticas sociais”, e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através das quais homens e mulheres fazem a história.

A interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial. (Walsh, 2019, p. 27)

As re-significações da diversidade, da educação e dos saberes indígenas “é uma reformulação do conhecimento, em diálogo com outros conhecimentos, a que abre uma nova perspectiva de uma ordem geopolítica de produção do conhecimento” (Mignolo, 2000, p. 69) e que, portanto permite observamos e descrevemos tão bem na perspectiva do cuidado com o meio ambiente, o sagrado e o futuro nos processos formativos de aprendizagem e educação indígena Terena as relevantes contribuições da Aldeia Bananal do Município de Aquidauana – MS para com o ocidente, e em si como esses saberes tradicionais podem contribuir a partir de olhares e tensões sobre a justiça e Mudanças Climática<sup>4</sup> da presente e das futuras Gerações.

Segundo Leff (2009, p. 18) o “saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; estabelece-se em novas identidades e territórios de vida”; reconhecendo o poder do saber e da vontade de poder como um querer saber.

Assim, a racionalidade ambiental abre caminho para uma reerotização do mundo, transgredindo a ordem estabelecida, a qual impõe a proibição de ser. O saber ambiental “é uma inquietude do nunca sabido, que falta saber sobre o real, conhecimento que emerge do que ainda não é. Assim, o saber ambiental constrói novas realidades” (Leff, 2009, p. 18).

Há reflexões do saber ambiental e ancestral a partir de Ailton Krenak, considerando que a “Terra seguir seu caminho é uma possibilidade de desafiar a centralidade que o ser humano se pretende” (Krenak, 2020, online). Faz com o que essa centralidade seja posta em questão. É

---

<sup>4</sup> **Justiça climática** é um termo usado para enquadrar o aquecimento global como uma questão ética e política, em vez de uma questão de natureza puramente ambiental ou física. Trata-se de um movimento para tentar garantir justiça global para a população vulnerável aos impactos das mudanças climáticas que geralmente é esquecida: pobres, mulheres, crianças, negros, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência e outras minorias marginalizadas em todo o mundo.

a ideia do Antropoceno [teoria de que as ações humanas mudaram profundamente o funcionamento do planeta e que isso constituiria uma nova era geológica].

Então, se o pensamento dos seres humanos acerca da vida aqui no planeta ficou tão atomizado ao ponto de nós ameaçarmos as outras existências, a Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho. Gaia é esse organismo vivo, inteligente, e que não vai ficar subordinado a uma lógica antropocêntrica. Ele dispensa a gente.

Essa compreensão parece uma ideia mágica, romântica, mas muitos cientistas consideram a Teoria de Gaia [a ideia de que a Terra é um organismo vivo] ser real. Inclusive, “os eventos que estamos passando agora são indicativos de que esse organismo está reagindo. Estamos experienciando a febre do planeta”. (Krenak, 2020, online).

O organismo de Gaia está com febre porque nós, os humanos, somos os únicos que temos a capacidade de incidir sobre esse organismo de maneira desordenada. E estamos ameaçando outras vidas, outras existências, causando uma febre neste organismo. É muito didático, não é uma teoria complicada. Nós estamos desorganizando a vida aqui no planeta, e as consequências disso podem afetar a ideia de um futuro comum – no sentido de a gente não ter futuro aqui junto aos outros seres. Os humanos serem finalmente incluídos na lista de espécies em extinção. (Krenak, 2020, online).

Sendo compreensivo com a entrevista afirmada por Krenak (2020) partimos da compreensão que a visão sistêmica e a interdependência entre todos os elementos e seres são foco da hipótese Gaia, de Lovelock (1987; 1990; 1991), utilizada em algumas perspectivas da educação ambiental contemporânea, com a proposta de compreensão do planeta como uma entidade fisiológica, um ser vivo sustentado e regulado ativamente e continuamente pela vida, de modo que a evolução das espécies e do seu ambiente estão estreitamente associadas, em um processo único e indivisível.

Compreender a relação dos indígenas Terena, com a natureza e como seus saberes tradicionais podem contribuir para o cuidado ambiental brasileiro, principalmente com a região sul-matogrossense, tanto em seu processo de definição de políticas como na implantação de suas práticas pedagógicas transformações e que podem impactar socialmente as mudanças climáticas, o permitir do ambiente se vestir de sagrado, trás consigo a ancestralidade das vivências do presente e do futuro.

## CONCLUSÃO

O presente estudo ainda não possui resultados visto estar em fase de reformulação e alinhamento de pesquisa, trata-se de reflexões iniciais contidas no pré-projeto de investigação

em nível de Doutorado do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – Mato Grosso do Sul no Brasil.

Espera-se que a investigação no decorrer de sua descoberta venha a contribuir quanto ao saber ancestral aqui pensando como saber sagrado para com o cuidado da natureza e suas possíveis articulações para a justiça climática e o retardamento das mudanças climáticas para as presentes e futuras gerações.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukapanavo – o despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2019.

\_\_\_\_\_. VUKAPANAVO – O Despertar do Povo Terena para os seus direitos: Movimento Indígena e Confronto Político. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 392-398, 22 maio 2020.

BITTENCOURT, Circe M.; LADEIRA, Maria E. **A História do Povo Terena**. MEC: Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. **Perícia antropológica e histórica da área reivindicada pelos Terena para a ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti, municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Autos nº 2001.60.00.003866-3, 3ª vara da 1ª subseção judiciária de Mato Grosso do Sul, 2003. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/editora/catalogo/terra-indigena-buriti-pericia-antropologica-arqueologica-e-historica-sobre-uma-terra-terena-na-serra-de-maracaju-mato-grosso-do-sul-jorge-eremites-de-oliveira-e-levi-marques-pereira>. Acessado em 20 de maio de 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos identitários e culturais: gênero, etnia, gerações**. In:



GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2010. P. 89-119.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **Outras Epistemologias Em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas**. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S.l.], p. 50 - 67, jul. 2016. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959/3682>>. Acesso em: 13 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5959>.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende let all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KRENAK, Ailton. **A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho**, 2020. [online] Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-eseguir-o-seu-caminho/> Acessado em: 04/06/2023.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. **Língua e história: análise sociolingüística em um grupo Terena**. São Paulo: USP, 2001. 179 p. (Tese de Doutorado)

LEFF, H. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. *Educação e Realidade*, 34(3): 17-24, set/dez 2009.

MIGNOLO, Walter. (2003). “**Prefacio a la edición castellana e Introducción**”. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19-110). Madrid: Akal.

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la edición castellana e Introducción. In: *Local Histories/Global Design. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidade e prática agrícola: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Pesquisar, bricolar, reinventar e subverter**. *Série- Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 37, p. 323-327, 2014.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de; LIMA, Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marcos Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de Oliveira. **A Relação dos Indígenas com**

**a Natureza como Contribuição à Sustentabilidade Ambiental: Uma Revisão da Literatura.** Revista Destaques Acadêmicos, Vol. 7, N. 2, 2015 - CCHS/UNIVATES.

UN. Environment Programme. A tripla crise planetária: forjando uma nova relação entre as pessoas e a Terra . **Ação Climática.** Disponível em: <https://www.unep.org/news-and-stories/speech/triple-planetary-crisis-forging-new-relationship-between-people-and-earth>  
Acessado em: 22/05/2023.

UNESCO-UNEP International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. Paris: UNESCO e Nairobi. 1987.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro" A Partir da Diferença Colonial.** Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ISSN - 2448-3303. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

XIMENES, Lenir Gomes. **Terra indígena Buriti: estratégias e performances terena na luta pela terra** / Lenir Gomes Ximenes. – Dourados, MS : UFGD, 2011. 136 f. Orientador: Prof. Dr. Levi Marques Pereira. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

ZOIA. Alceu, PASUCH. Jaqueline e PERIPOLLI, Odimar João. **Dez Anos dos Índios Terena em Mato Grosso: Aprendizagens de um Processo Migratório, Conquistas e Desafios.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 86-104, jan./jun. 2015.

## COMO O CONHECIMENTO LOCAL DOS HABITANTES DA SERRA DO AMOLAR CONTRIBUIU PARA A PROTEÇÃO DOS ANIMAIS DA REGIÃO EM MEIO AO FOGO DO PANTANAL SUL

Laura Karoliny Alves Urquiza dos Santos (UCDB – Bolsista CAPES)  
laurakurquiza@gmail.com

Maria Augusta de Castilho (UCDB)  
rf5296@ucdb.br

**Resumo:** Através do olhar daqueles que estiveram em contato com a população da Serra do Amolar e com as consequências causadas pelo desastre do fogo para aquele lugar, como o conhecimento empírico pôde contribuir com o conhecimento científico e facilitar o auxílio técnico. O olhar individual sobre o saber local e o que foi aprendido por cada um foi o foco da coleta de dados, sendo analisados e extraídas as palavras e/ou termos mais utilizados e a partir deles viabilizar a discussão acerca do conhecimento empírico. A metodologia aplicada para a obtenção de resultados foi por meio de entrevista semiestruturada e a partir dos resultados obtidos a pesquisa bibliográfica para corroborar com a interpretação dos dados. O saber local é uma alavanca para o conhecimento científico e o presente artigo aborda este entendimento, o conhecimento da população da Comunidade Amolar e a atuação do Grupo de Resgate Técnico de Animais do Pantanal-Cerrado do Estado de Mato Grosso do Sul – GRETAP-MS durante o desastre do fogo no ano de 2020 e de que maneira este conhecimento contribuiu para a proteção dos animais.

**Palavras-chave:** Saber Local. Comunidade. GRETAP-MS.

### INTRODUÇÃO

No ano de 2021 foi realizada uma pesquisa no intuito de entender como foi a relação entre a equipe do Grupo de Resgate Técnico de Animais do Pantanal-Cerrado do Estado de Mato Grosso do Sul (GRETAP-MS) e os ribeirinhos da região da Serra do Amolar, localizada no Pantanal Sul, durante a atuação no desastre das queimadas que ocorreram no ano de 2020. Ao longo das entrevistas ficou claro a importância do saber local para o conhecimento científico e como o saber da Comunidade Amolar contribuiu para que a atuação do GRETAP-MS pudesse ser efetivamente aplicada para ajudar a minimizar o problema que estavam enfrentando naquele período.

Foram mais de 22.000 focos de incêndio, o que resultou em prejuízos sem precedentes para o Bioma Pantanal, e em meio à tragédia muitos animais morreram e outros ficaram feridos, por este motivo é que houve a necessidade de formação de um grupo de profissionais que pudesse atuar com seu conhecimento técnico na tentativa de minimizar consequências do desastre ambiental.

Em meio ao caos a população ribeirinha já estava atuando na tentativa de salvaguardar o seu território e garantir o seu modo de viver, para isso eles se utilizaram da sabedoria popular, ou seja, do seu conjunto de crenças, valores e normas que foram aprendidos com seus antepassados e que orientaram o seu comportamento diante da situação de desastre e que orientam o seu pensamento em diferentes outras situações.

O conhecimento empírico, ou o saber local, é um tipo de conhecimento/saber baseado na experiência cotidiana e nas observações do dia a dia. Não segue um método científico ou formal, mas é baseado na intuição, na tradição e no significado. Esse conhecimento pode dar uma grande contribuição para a proteção dos animais e do planeta, porque estabelece a relação direta e íntima que certas comunidades humanas têm com a natureza.

A intenção com o presente artigo é apresentar a relação entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico que resultou da interação entre o GRETAP-MS e a Comunidade Amolar frente ao combate às consequências causadas pelo fogo no ano de 2020 no Pantanal do Mato Grosso do Sul.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Antes de abordarmos o tema principal deste artigo, produziremos uma breve apresentação acerca do território ao qual a Comunidade Amolar está inserida.

Para começar a falar da Serra do Amolar, precisamos dizer algumas palavras sobre o Pantanal, a maior área úmida continental de água doce do mundo, segundo o Observatório do Pantanal (c2019). O Bioma Pantanal inclui três países Brasil, Bolívia e Paraguai, e conecta a Amazônia e a Bacia do Prata, é influenciado por quatro ecossistemas diferentes Amazônia, Cerrado, Chaco e Mata Atlântica (Embrapa Pantanal, [s.d.]). A região do Pantanal possui uma área classificada como muito importante para a conservação da natureza pelo Ministério do Meio Ambiente, devido à abundância de água em seu território, além de receber o título de



Reserva Mundial da Biosfera e patrimônio natural da humanidade pela UNESCO (Urquiza e Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022).

A Serra do Amolar está localizada no Pantanal Sul, à aproximadamente 100 km do município de Corumbá, próximos às divisas entre os Estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, é também bem próximo à divisa do Brasil com a Bolívia (Pisa Trekking, 2022). O Maciço do Amolar como também é conhecido, é uma formação rochosa, com cerca de 80 km de montanhas, que conferem ao local um cenário incrível e bastante diferente das paisagens planas e alagadas que se conhece da região (Urquiza e Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022). O nome “Amolar” vem da prática de utilizar a pedra de arenito para amolar ferramentas, como foi apresentado no programa Terra da Gente, exibido pela TV Globo em 18 de abril de 2020.

O papel natural da Serra do Amolar é represar as águas dos Rios Paraguai e São Lourenço e assim contribui para a formação de lagoas, essa função é vital para o Bioma Pantanal, por isso a Serra do Amolar é uma área prioritária para a conservação (aquelemato.org, 2018).

Em termos populacionais, os habitantes da Serra do Amolar são constituídos por comunidades tradicionais nascidas de uma mistura de povos indígenas e imigrantes. Ao longo dos anos a população vem diminuindo devido à falta de alternativas econômicas e à migração para cidades próximas, como Corumbá. Não existem dados oficiais sobre o número exato de pessoas que moram na região, mas estima-se que seja cerca de 200 aglomerados familiares, de acordo com a organização não governamental Ecologia e Ação – ECOA (c2021).

O incêndio na Serra do Amolar foi um dos maiores incêndios já registrados no Pantanal, foram 3 meses de queimada, entre agosto e novembro do ano de 2020, causando grandes danos à flora, à fauna e à população local. De acordo com o jornal Correio do Estado (2023) “cerca de 97% da área da Serra do Amolar foi queimada em 2020, o que corresponde a 1,408 milhão de hectares”.

Durante este período houveram vários resgates de animais vitimados pelo fogo, entre eles duas onças pintadas, ambas foram nomeadas com nomes de moradores locais pelos próprios ribeirinhos que auxiliaram no trabalho de resgate. Uma delas batizada com o nome Tiago, em homenagem a um jovem da região que havia falecido um ano antes, não resistiu aos ferimentos e veio a óbito no Centro de Reabilitação de Animais Silvestres – CRAS em Campo Grande. O outro animal, batizado de JouJou em homenagem à Dona Jouana também moradora local, se recuperou, hoje está saudável e de volta ao território da Serra do Amolar.

Os resgates foram executados pelo grupo de resgate que se mobilizou a partir da necessidade de solucionar a problemática que se formava doravante o desastre do fogo, os animais silvestres estavam feridos e sem condições de se alimentar ou se abrigar, devido a proporção dos incêndios.

O grupo de resgate, intitulado de Grupo de Resgate Técnico Animal do Pantanal-Cerrado do Estado de Mato Grosso do Sul (GRETAP-MS) é composto por especialistas ligados à proteção ambiental, Conselho Regional de Medicina Veterinária do Mato Grosso do Sul (CRMV/MS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Instituto Tamanduá (IT), Instituto Homem Pantaneiro (IHP), Instituto do Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (IMASUL), Secretaria do Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar (SEMAGRO), Centro de Reabilitação de Animais Silvestres (CRAS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Fundação Municipal do Meio Ambiente de Corumbá (FMAP), Polícia Militar Ambiental (PMA), Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso do Sul (CBMMS) e Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (Urquiza e Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022).

Mais tarde, no ano de 2021, o grupo foi homologado pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul através do Decreto nº 15.651 de abril de 2021, após os incêndios florestais de 2020 que assolaram o estado, o grupo se consolidou e tem como missão: Fornecer profissionais qualificados e treinados para resposta emergencial a qualquer desastre que possa ocorrer (Urquiza e Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022).

A partir das operações realizadas em 2020, os integrantes que atuaram na linha de frente do combate ao fogo e resgate dos animais, puderam estar em contato direto com a população local o que resultou em uma soma de conhecimento e uma força tarefa na missão de auxiliar o território da Serra do Amolar durante o crítico período do desastre do fogo.

O Saber local é um saber que vem do cotidiano, passa de pai para filho, nasce da interação com o meio ambiente, é o conhecimento baseado na experiência vivida e na observação do mundo sem evidências científicas. Na concepção de Milton Santos (1999), “o conhecimento local é um produtor de discurso e de política”. Isto quer dizer que ele é formado a partir de entendimentos que se baseiam em experiências, sem considerar métodos científicos.

O fato de se tratar de uma construção de dentro para fora, aponta para que é a sabedoria local que contribui para que o conhecimento científico se forme e não o contrário (Urquiza e

Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022). Geertz (2009), corrobora com este pensamento e classifica o saber local como “precursor do saber científico”.

Para o território que o presente artigo apresenta, este conhecimento regional é vital para qualquer ação que se faz necessária, já que se trata de um ecossistema cheio de especificidades. O povo pantaneiro que vive às margens do rio Paraguai, herdou conhecimentos dos povos indígenas e entende os ciclos do Pantanal, caracterizados por cheias, secas e incêndios (Urquiza e Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022).

O conhecimento científico é uma fonte de saber que fornece explicações e soluções que melhoram a compreensão prática ou cotidiana. É uma forma de conhecer que busca compreender a realidade por meio de métodos rigorosos e sistemáticos. Ele se diferencia de outros tipos de conhecimento, como o senso comum, por exigir provas empíricas e lógicas para sustentar suas afirmações (Menezes, c2017-2022).

Aplicar uma técnica é usar um conhecimento adquirido por meio de estudo, experiência e observação para resolver problemas ou tomar decisões. Para possibilitar uma aplicabilidade é preciso primeiro identificar o objetivo que necessita alcançar, posteriormente é preciso pesquisar informações relevantes e confiáveis sobre o assunto. O que possibilita a capacidade de aplicação técnica é o conhecimento científico (de Souza, 2013).

Os eventos que ocorreram no ano de 2020 na Serra do Amolar, possibilitaram aplicação de práticas oriundas de ambos os conhecimentos abordados acima, por um lado a população local empregando o seu conhecimento experienciado e por outro o grupo de profissionais atuando de maneira técnica, todos em prol de um mesmo objetivo. Inicia-se aqui a discussão imprescindível deste artigo, ou seja, como o conhecimento local dos habitantes da Serra do Amolar contribuiu para a proteção dos animais da região em meio ao fogo do Pantanal Sul.

A pesquisa realizada no ano de 2021, a qual levantou dados da percepção dos integrantes do GRETAP-MS acerca do saber local dos moradores da Comunidade Amolar, entrevistou 8 (oito) componentes e obteve respostas que corroboraram para a hipótese de que o conhecimento da população local auxiliou nos trabalhos com os animais durante o período em que estiveram atuando no combate ao fogo na região. Abaixo apresenta-se no quadro 1 os trechos mais emblemáticos das falas dos entrevistados:

**Quadro 1** – Falas emblemáticas dos entrevistados acerca da experiência vivida na Serra do Amolar durante as operações realizadas no combate ao fogo no ano de 2020.

“a maior e melhor experiência da vida”
“[...]algo único, a Serra do Amolar impõe a sua presença é uma energia muito forte, que faz você sentir que está na Serra do Amolar. Esta mesma energia está impregnada nos moradores, que fazem questão de se identificarem como descendentes de famílias originárias da Serra do Amolar”
“[...] o amor pelo Pantanal”

Fonte: Urquiza e Wenceslau, 2022. In: Castilho, 2022. Adaptado por Laura Urquiza, 2023.

O quadro 2, apresenta as falas *ipsis litteris* (sic) dos entrevistados na pesquisa realizada no ano de 2021 e evidencia de maneira bastante genuína a associação com o saber local e como esse conhecimento pôde contribuir para a prática técnico/científica.

**Quadro 2** – Opinião com relação à participação e o conhecimento da população local, e o que o grupo aprendeu com eles.

Sem os moradores locais, muitas coisas não poderiam ter sido feitas, porque eles conheciam o local como a palma da mão deles. Nos guiavam para chegarmos onde tínhamos que chegar. Nos direcionavam para onde os animais estavam. Sem contar o conhecimento da flora local e o comportamento dos animais, que somaram com as ações do GRETAP e permitiu que muita coisa fosse feita (sic).
Acredito que foi crucial para que as coisas pudessem acontecer, foi a participação da população. A população nos indicava onde havia animais machucados ou locais onde viram os animais forrageando a procura de alimento, o fato de podermos contar com o apoio deles com a distribuição dos alimentos para estes animais. Foi uma participação importante para o sucesso da operação (sic).
O aprendizado com a população local foi o ponto mais alto de toda a ação. A possibilidade de aplicar todo o conhecimento técnico adquirido para tentar minimizar os impactos causados pelo fogo. A população local nos mostravam onde os animais estavam, eles tinham uma preocupação de nos manter sempre informados e também tinham a preocupação em saber como nós estávamos. Dividiam o pouco que tinham conosco. Os conhecimentos pantaneiros, para entender o local e principalmente, como SER HUMANO (sic).
Os moradores ribeirinhos sempre se mostravam dispostos a ajudar nas ações aplicadas na Serra do Amolar, pareciam preocupados com a situação e relatavam que era a primeira vez que presenciaram o Pantanal naquela condição. Sempre que possível nos acompanhavam e relatavam a mudança que cada área havia sofrido. Foi visível o conhecimento local por parte deles e isso nos auxiliou nas escolhas dos pontos de assistencialismo (sic).
Os Ribeirinhos foram muito maravilhosos, eles são muito receptivos e acolhedores. No começo ficaram com pé atrás por sermos muito jovens, mas depois fomos criando um vínculo com todos e eles sempre foram muito prestativos e gostavam de contar histórias sobre a vida deles no lugar e sobre os animais o que nos ajudou muito a identificar espécies (sic).
Bom, eles são muito carentes de atenção são pessoas que estão longe da cidade, então quando temos uma ação dessas eles ficam impactados, vi que a participação deles foi fundamental para diversas tarefas tais como: localização e conhecimento sobre os animais, as plantas sempre indicando da melhor maneira possível, sempre avisando de algum avistamento de animal que pudesse estar precisando de ajuda ou comida. Aprendi que eles vivem em situação precária e são felizes assim, levam a vida com muita leveza (sic).



Eles foram fundamentais na ação. Como a área é muito extensa, eles ajudavam a colocar frutas para os animais, avisavam quando viam algum bicho ferido e davam suporte para a equipe. Aprendi demais com eles sobre o local, sobre comportamento de alguns animais e a história da Serra do Amolar. Pra mim essa parte foi das que tornou toda a experiência mais enriquecedora ainda (sic).

Sem dúvida alguma, e ousou dizer que a população teve o papel mais importante do nosso trabalho. Eles detêm informações sobre os melhores percursos, conhecem as características do local, dos animais e das plantas. Então a presença deles foi fundamental (sic).

Fonte: Urquiza e Wenceslau, 2022. *In*: Castilho, 2022.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que o conhecimento local da Comunidade Amolar foi um elemento muito importante nas atividades do GRETAP-MS na região. Não estamos falando de um único conhecimento, mas de um conjunto de conhecimentos adquiridos com seus ancestrais e experiências vividas.

Entretanto é necessário evidenciar que a postura da equipe que foi a campo em não adentrar no território com uma postura ativa, sem levar em consideração o que aquela população já estava fazendo para salvar o seu lugar, nem tão pouco deixou de ouvir a opinião dos habitantes locais, foi determinante para que a colaboração popular ocorresse. Os moradores locais dificilmente compartilhariam os seus saberes se não houvesse o respeito e o sentimento de confiabilidade para com aqueles desconhecidos que estavam chegando na sua região.

Os ribeirinhos compartilharam seus conhecimentos sobre os caminhos, os animais e as plantas da Serra do Amolar, facilitando o trabalho dos profissionais que atuaram na linha de frente do combate ao fogo. Além disso, a população demonstrou uma grande resiliência e solidariedade, acolhendo e ajudando não apenas os profissionais do GRETAP-MS, os brigadistas, bombeiros e voluntários que trabalharam no desastre do fogo, mas acima de tudo à fauna e à flora pantaneira. O saber local e o conhecimento científico se complementaram e se fortaleceram na luta pela preservação do Pantanal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

AQUELE MATO. **Serra do Amolar**. Disponível em: <<https://aquelemato.org/misteriosa-serra-do-amolar/>>. Acesso em: 5 de set. de 2023.

CORREIO DO ESTADO. **Segundo semestre é a época do ano com maior risco de incêndios**. Disponível em: <<https://correiodoestado.com.br/cidades/segundo-semester-e-a-epoca-do-ano-com-maior-risco-de-incendios-na/417417/>>. Acesso em: 5 de set. de 2023.

DE SOUZA, Girlene Santos; DOS SANTOS, Anacleto Ranulfo; DIAS, Viviane Borges. Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem. Animal, 2013.

ECO.A. **Comunidades do Pantanal.** Disponível em: <<http://www.ecoa.org.br/pantanal/desenvolvimento-integral-de-comunidades-2/comunidades-do-pantanal/barra-do-sao-lourenco/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

EMBRAPA PANTANAL. **Bioma Pantanal.** Disponível em: <<http://embrapa.br>>. Acesso em: 14 de mar. de 2022.

G1 – TERRA DA GENTE. **Serra do Amolar tesouro escondido do Pantanal.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/04/17/serra-do-amolar-e-tesouro-escondido-do-pantanal.ghtml>>. Acesso em: 5 de set. de 2023.

GEERTZ, Clifford. **O saber local.** Petrópolis: vozes, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 15.651, de 15 de abril de 2021.** Disponível em: <[https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto\\_n.15.651.pdf](https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n.15.651.pdf)>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

MENEZES, Pedro. **Conhecimento empírico, científico, filosófico e teológico.** c2017-2022. Disponível em: <<http://diferenca.com/conhecimento-empirico-cientifico-filosofico-e-teologico/>>. Acesso em: 5 de abr. de 2022.

OBSERVATÓRIO DO PANTANAL. **Povos Tradicionais.** Disponível em: <<http://observatoriopantanal.org/povos-tradicionais>>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

SANTOS, M. **O território e o saber local:** algumas categorias de análise. Cadernos Ippur, v. 2, p. 15-25, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br>>. Acesso em: 11 de mar. de 2022.

PISA TREKKING. **Serra do Amolar, um Pantanal ainda desconhecido.** Disponível em: <<https://pisa.tur.br/blog/2022/02/24/serra-do-amolar-um-pantanal-ainda-desconhecido/>>. Acesso em: 5 de set. de 2023.

URQUIZA, L. K. A. S.; WENCESLAU, M. E. A Importância do Saber Local dos Moradores da Serra do Amolar na Conservação da Fauna Local: Um olhar do Grupo de Resgate Técnico de Animais do Estado de Mato Grosso do Sul - GRETAP-MS. *In*: CASTILHO, Maria Augusta (Org.). **Cultura, Religiosidade e Saberes Locais Vol. 3.** Campo Grande, MS: Life Editora 2022. p.295-305.

## CONHECIMENTO ECOLÓGICO TRADICIONAL DOS POVOS INDÍGENAS NO PANTANAL E SEU POTENCIAL NO PROTAGONISMO DE PROJETOS DE CONSERVAÇÃO FLORESTAL

Sofia Marzolo (UCDB (bolsista UNIPD/Itália)  
sofiamarzolo1997@gmail.com

Cleonice Alexandre Le Bourlegat (PPGDL/UCDB)  
clebourlegat@ucdb.br

**Resumo:** O objetivo foi investigar as características do Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) dos Povos Indígenas (PI) adotado em suas práticas de reflorestamento agroecológico, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. O estudo de caso foi a organização agroecológica Caianas do povo Terena, da aldeia Cachoeirinha em Miranda/MS, Brasil. Buscou-se verificar como este povo têm se utilizado de seu CET para reflorestar a terra indígena que teve sua vegetação devastada, antes da reintegração de sua posse. A pesquisa de natureza exploratória foi qualitativa e contextualizada, mediante suporte de literatura e fontes documentais consideradas relevantes, envolvendo participação em seus ensinamentos, práticas e rodas de conversa com os integrantes. Recorreu-se à memória ecológica histórica e experiência em estratégias tradicionais de conservação florestal. A pesquisa permitiu verificar a relevância deste conhecimento na recomposição da vegetação após a reapropriação, por meio do protagonismo e das práticas de conservação baseadas em estratégias tradicionais utilizadas. O fraco envolvimento do CET dos Povos Indígenas na conservação de florestas pela sociedade em geral, ao considerá-lo inferior ao conhecimento científico tem raízes históricas, com consequências negativas na credibilidade, aceitação e relevância dos projetos.

**Palavras-chave:** Povos indígenas, conhecimento ecológico tradicional, conservação florestal, protagonismo indígena.

### Introdução

A conservação florestal tem ganhado destaque no cenário mundial, diante do aprofundamento de iniciativas no enfrentamento das mudanças climáticas. No entanto, a literatura científica é unânime em denunciar a fraca inclusão em projetos de conservação florestal das pessoas que vivem nessas áreas (Parrotta & Agnoletti, 2007; Da Silva et al., 2014; Parrotta et al, 2021; FAO, 2022). O Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) dos Povos Indígenas (PI) pode representar uma contribuição essencial para a recomposição e conservação florestal. Diversos estudos no mundo já vêm demonstrando que a proximidade, conexão histórica, dependência e conhecimento dos Povos Indígenas em relação a seus ambientes de vida têm um impacto positivo na conservação da biodiversidade, ecossistemas e conservação

florestal (Da Silva et al., 2014; Evans & Guariguata, 2016; Parrotta et al, 2021; Robinson et al., 2021; CBD, 2020; FAO, 2022). Afinal, conforme informam os estudiosos, 24% das florestas tropicais globais são manejadas por povos indígenas. No entanto, o CET ainda tem sido frequentemente considerado um sub conhecimento, secundário ao científico (Ban et al., 2013; Da Silva et al., 2014; FAO, 2016; Bourscheit, 2021; Robinson et al., 2021; Fachin, 2022 ; FAO, 2022).

Na literatura científica, ainda pouco se conhece a respeito das práticas de conservação ambiental indígena no Pantanal fora do país, apesar de ser um dos biomas mais exclusivos e biodiversos da América Latina (Reis de Sant'Ana, 2014; Alho et al, 2019; Schulz et al., 2019; Hugueney & Braun, 2019). A presença indígena na área é menor do que em outras partes do Brasil, assim como o protagonismo indígena em iniciativas relacionadas à conservação florestal (Schulz et al., 2019).

A preocupação desta pesquisa foi verificar a possível manifestação do protagonismo indígena em práticas de conservação florestal no Pantanal, com base no Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) de seu povo, no contexto vivenciado por ele. Partiu-se aqui do pressuposto de Schulz *et al* (2019), de que a pesquisa ambiental do futuro vai se basear fortemente nos estudos de caso em que o conhecimento técnico e científico manteve diálogo com o conhecimento tradicional.

O objetivo foi investigar as características do Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) dos Povos Indígenas (PI) adotado em suas práticas de reflorestamento agroecológico, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. Para isto, optou-se pela Organização agroecológica Caianas do povo Terena, da aldeia Cachoeirinha em Miranda/MS, Brasil, como estudo de caso. Buscou-se verificar como esta comunidade indígena têm se utilizado de seu CET para reflorestar a terra que teve sua vegetação devastada, antes da reintegração de sua posse. Esta pesquisa fez parte da dissertação do Programa Internacional de Mestrado de Diploma Conjunto em Desenvolvimento Territorial Sustentável (STeDe)<sup>1</sup> com estágio realizado na ETIFOR, organização italiana especializada em consultoria a projetos de desenvolvimento e conservação da natureza, que atua em mais de 40 países.

---

<sup>1</sup> O mestrado STeDe envolveu a parceria da UCDB no Brasil, com a Universidade de Pádua (UNIPD)/Itália, Universidade Paris 1: Pantheon-Sorbonne/França, KU Leuven/ Bélgica, Universidade de Joanesburgo/ África do Sul e Universidade Joseph Ki-Zerbo/ Burkina Fasso.



O artigo foi estruturado, além desta Introdução e Considerações Finais, em três partes: referencial teórico e documental, metodologia e resultados e discussão.

## 1 Referencial Teórico e Documental

O conhecimento ecológico tradicional (CET) apresenta múltiplas definições na literatura científica, entendida nesta pesquisa como sendo conhecimentos, práticas (sociais, econômicas e culturais), valores e crenças espirituais sobre o relacionamento dos seres vivos entre si (incluídos os seres humanos) e com seu ambiente, construídos por meio de processos adaptativos e transmitido às novas gerações como cultura (Berkes 2012; Elias, 2018, Parrotta & Agnoletti, 2007; Moreira, 2007; Da Silva et al., 2014; CBD, 2020; Robinson et al., 2021).

Apesar de o CET ser a forma de produção científica mais antiga (Moreira, 2007) e de ter sido reconhecido pela ONU desde o final do século XX como tendo a mesma confiabilidade e *status* do conhecimento científico (Mauro & Hardison, 2000), historicamente, tem sido muitas vezes subestimado pelos cientistas, que o associam ao tribalismo. Em princípio, deveria ser uma questão de direitos respeitados daqueles que há tanto tempo têm vivido em florestas e áreas naturais (Mauro & Hardison, 2000; USAID, 2021), mas este conhecimento ainda tem sido frequentemente subestimado (Parrotta & Agnoletti, 2007; Ban et al, 2013; CBD, 2020). No entanto, tem sido demonstrado por evidências científicas que em áreas de floresta manejadas por Povos Indígenas o uso da terra tem sido menor (Mauro & Hardison, 2000; Evans & Guariguata, 2016; Souza & Garcia, 2021, Parrotta et al, 2021). Por outro lado, projetos em que os Povos Indígenas apareçam não apenas como beneficiários e sim nas tomadas de decisão, concepção do projeto e fase de implementação podem conquistar maior aceitação interna e externa. Também podem facilitar sua implementação e torna-los mais realistas, além de ajudar a fortalecer sua sustentabilidade (Moreira, 2007; Ban et al, 2013; Evans & Guariguata, 2016; FAO, 2016; Reyes-García & Benyei, 2019; Fachin, 2022; FAO, 2022).

A participação dos Povos Indígenas no desenvolvimento de projetos de conservação florestal já vem sendo reconhecida em vários quadros internacionais, desenvolvidos pelos mais importantes programas da ONU, agências especializadas, organizações e órgãos relacionados. A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2019), por exemplo, desenvolveu a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais (Convenção 169). Inclui no Art 7, que os Povos Indígenas [...] deverão participar da formulação, implementação e avaliação de planos e programas para desenvolvimento que possam afetá-los diretamente. Ao mesmo tempo atribui aos governos esta

tomada de medidas de cooperação com os povos interessados, de modo a proteger e preservar o ambiente que habitam (ILO ITPC, 1989). A Cúpula do Rio, de 1992, foi a primeira convenção global da ONU a envolver os Povos Indígenas na conservação florestal (Zanirato & Ribeira, 2007; Popova, 2014). A Agenda 21 também reconhece e reforça os métodos tradicionais e o conhecimento dos povos indígenas para este fim e ainda inclui algumas recomendações para implementar estes princípios na legislação e na prática. A Convenção sobre Diversidade Biológica, por seu turno, refere-se especificamente ao respeito e preservação dos saberes tradicionais, com o protagonismo e aprovação dos Povos Indígenas na conservação e uso sustentável da diversidade biológica (Moreira, 2007; Zanirato & Ribeira, 2007; Popova, 2014; Hanna & Vanclay, 2013; CDB, 2020). As políticas e ações relevantes em adaptação às mudanças climáticas, segundo a convenção UNFCCC no Acordo de Paris, precisam se basear e serem guiadas pela ciência disponível, conhecimento tradicional, local e de Povos Indígenas. Segundo a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007), os Povos Indígenas têm direito a “manter, controlar, proteger e desenvolver” suas ciências e conhecimentos sobre sementes, fauna e flora e suas propriedades (Art.31) e “determinar e desenvolver prioridades e estratégias para o desenvolvimento ou uso de suas terras ou territórios e outros recursos” (Art. 32).

Em nível nacional, a Constituição brasileira garante aos Povos Indígenas a posse permanente das terras indígenas, no entanto, não faz referência à contribuição que seus conhecimentos tradicionais podem trazer (Wily, 2018). Na Estratégia Nacional de Biodiversidade e Plano de Ação, elaborada pelo Ministério do Meio Ambiente, o conhecimento tradicional é valorizado por sua contribuição na conservação da biodiversidade, mas não ainda sob forma de um protagonista ativo destes povos e sim como um patrimônio a ser “preservado”, “respeitado”, numa visão mais paternalista (de Mattos *et al*, 2017).

No entanto, a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (PNGATI) praticada entre 2011 a 2016, destacou-se por incluir os Povos Indígenas no conservação, defesa, gestão, uso sustentável e governo de suas terras e dos recursos naturais, incluindo consultas a 150 grupos indígenas (Reis de Sant’Ana, 2014). Desta Política nasceu o Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena (GATI). O conhecimento científico e técnico dos Povos Indígenas fez parte desta metodologia (Bavaresco *et al*, 2016). E o projeto envolveu indígenas além da Amazônia, abrangendo 110 Planos de Gestão Territorial e Ambiental em todo o Brasil (APIB, 2021; Souza & Garcia, 2021).

Em nível local, as políticas ambientais e de conservação florestal para o Pantanal são muito recentes. As iniciativas políticas ligadas a questões de conservação afetam principalmente grandes propriedades privadas, nas praticamente nenhuma menção é feita ao papel que os Povos Indígenas e seus conhecimentos podem desempenhar. Mesmo quando as comunidades tradicionais ou indígenas são incluídas, elas têm uma participação muito fraca nos processos de governança, ou nenhuma (ISA, 2022).

## 2 Metodologia

A pesquisa foi de natureza exploratória, envolvendo participação do pesquisador na área objeto de pesquisa, com abordagem qualitativa, na valorização da visão subjetiva apreciado no contexto de vida dos sujeitos pesquisados (Creswell, 2009; Da Silva et al., 2014).

O estudo de caso selecionado foi a Organização Caianás, protagonizada por Povos Terena da Aldeia Cachoeirinha, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. A finalidade deste procedimento foi a maior compreensão do objetivo da pesquisa no contexto do ambiente vivido pelo grupo envolvido (Yin, 2001). A organização Caianas é um exemplo bastante singular de disseminação indígena do Conhecimento Ecológico Tradicional numa forma de protagonismo na reapropriação de terras, no Pantanal de Mato Grosso do Sul.

Inicialmente, foi realizada consulta a fontes secundárias, para o acesso a literatura e documentos internacionais, nacionais e regionais relativos ao tema tratado. Para a coleta de campo, por um lado, buscou-se entrevistar de forma semiestruturada 10 (dez) atores considerados relevantes na conservação do Pantanal. As entrevistas ocorreram forma deliberada, mediante autorização prévia dos entrevistados, após esclarecimentos a respeito do projeto, preservando-se os seus nomes.

A coleta de informações junto aos integrantes da Organização Caianas e na aldeia Cachoeirinha. A coleta foi antecedida por contatos e diálogos via videochamadas com o coordenador e integrantes da Organização Caianas, que aceitaram livremente serem objeto e sujeitos deste estudo. Houve ainda a participação voluntária num minicurso sobre restauração ambiental com técnicas de manejo agroflorestal, ministrada pelos integrantes da Organização Caianas, visando a recuperação de um córrego na aldeia indígena vizinha, numa valorização do conhecimento ancestral e dos produtos locais. Por fim, na aldeia Cachoeirinha, conforme visita programada aceita com apoio da Organização Caianas, houve uma permanência de três dias,

para um contato mais próximo e realização de Rodas de Conversa. O primeiro passo foi informar e consultar o líder local (cacique), sobre o projeto e objetivo da pesquisa, processo este repetido para cada entrevistado e, quando necessário, com tradução para a língua Terena propiciada por um dos anciãos Caianas.

Os dados primários das entrevistas foram codificados e devidamente organizados para serem analisados e interpretados, mediante suporte teórico anteriormente selecionado.

### **3 Resultados e Discussão dos Dados Coletados**

A comunidade Terena que vive na aldeia Cachoeirinha, região do Pantanal em que emergiu a organização Caianas, já vinha trabalhando ativamente na recuperação do conhecimento tradicional, identidade e língua (Azanha, 2005; Chamorro & Combès, 2015).

As entrevistas deixaram clara a ausência até o momento da pesquisa, de outras organizações que atuam com CET de Povos Indígenas no Pantanal de Mato Grosso do Sul. De fato, conforme constata a literatura, com o deslocamento e a perda de terras no processo histórico da colonização, estavam perdendo parte dos traços culturais e identitários (Azanha, 2005; Chamorro & Combès, 2015). Passaram a serem vistos mais como alvos ou beneficiários dos projetos do que como atores capazes protagonizar seu próprio desenvolvimento (Mauro & Hardison, 2000; Moreira, 2007; Da Silva et al., 2014). De todo modo, a propriedade da terra continua sendo um desafio para a implementação de projetos desta natureza em terras indígenas. Por outro lado, as pequenas terras ocupadas por indígenas estão imersas numa área de grande quantidade de fazendas, representam menos de 5%. Os fazendeiros, embora apresentem maior poder de atração de recursos para projetos de recomposição e conservação florestal, não parecem interessados em fazer parceria com Povos Indígenas para este fim. Este envolvimento eventualmente tem ocorrido em áreas com alguma iniciativa de conservação em que os Povos Indígenas apareçam como vizinhos.

No entanto, pode-se atribuir entre as condições determinantes para o desenvolvimento da Organização Caianas o contexto em que esta emergiu. O povo Terena da aldeia Cachoeirinha, segundo os entrevistados, nunca perdeu completamente seu CET, uma vez que parte da comunidade sempre esteve trabalhando com atividades agrícolas tradicionais. Não só o Conhecimento Ecológico e Tradicional não foi totalmente perdido, como existe maior abertura para as pessoas aprenderem agroecologia e implementarem projetos no próprio território da



aldeia. Este não é o caso, por exemplo, das comunidades vizinhas que foram deslocadas ou incorporadas por áreas urbanizadas em crescimento que segundo os entrevistados, é até mesmo difícil envolvê-las.

Por outro lado, de acordo com o relato de um dos anciãos entrevistados, o povo Terena sempre foi ambientalista e a Organização Caianas surgiu em 2013 para dar continuidade a este processo, tendo emergido do Projeto de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (GATI). A iniciativa partiu daqueles que participaram deste projeto e sua missão tem sido a defesa da qualidade de vida plena e do meio ambiente, não só do Pantanal como do Cerrado, por meio do fortalecimento e autonomia das famílias indígenas e de seus territórios. A Organização Caianas atua em múltiplas atividades agroecológicas, incluindo recuperação de solos em áreas degradadas, revitalização e preservação de nascentes, manutenção e revitalização de espécies vegetais nativas, coleta e armazenamento de sementes, plantio de jardins em sistemas agroflorestais, produção e distribuição de mudas, conhecimento, coleta e uso de plantas medicinais, programas de ensino de Agroecologia Terena nas escolas das aldeias, produção de biofertilizante, cultivo em sistemas agroecológicos.

Este caminho de reapropriação e valorização de saberes tradicionais tem sido fundamental para o desenvolvimento do povo Terena. Por outro lado, seus integrantes têm consciência de que este conhecimento esteja fortemente interligado com todos os aspectos da cultura indígena, que por isso também precisa ser preservada (Parrotta & Agnoletti, 2007; Moreira, 2007; Da Silva et al., 2014; CBD, 2020).

A Organização Caianas também vem dialogando com conhecimentos de parceiros da academia (universidades regionais e órgãos de pesquisa agrícola particulares e governamentais) e organizações não-governamentais, sendo neste sentido apontada como exemplo de sucesso pelos documentos da PNGATI (Bavaresco et al., 2016). O coordenador desta organização já contava com competências científicas da universidade, que colocou a serviço da organização recém-nascida. Por outro lado, a presença de alunos do povo Terena nas universidades do estado (principalmente em Campo Grande e Dourados), também tem contribuído para este diálogo entre conhecimento acadêmico e tradicional. Deste modo, o Conhecimento Ecológico Tradicional conjuga-se a competências e conhecimentos acadêmicos e profissionais (Mauro & Hardison, 2000).

Mesmo diante de diversas dificuldades enfrentadas, segundo os relatos, a Organização Caianas tem conseguido desenvolver atividades de extensão (cursos, oficinas) em diversas outras comunidades indígenas da região e do Brasil. Nesta oportunidade, eles também distribuem sementes de espécies nativas e costumam retornar para conhecer o andamento e resultado das ações. Geralmente, conforme informaram, o trabalho realizado diretamente por eles na Aldeia Cachoeirinha tem servido de vitrine.

A retomada das terras na Aldeia Cachoeirinha foi iniciada em 2005, fenômeno este que tem sido peculiar ao povo Terena no Município de Miranda (Reis de Sant’Ana, 2014). Neste caso, a ocupação foi iniciada num pasto de uma fazenda vizinha, totalmente desmatado, que levou o nome de “Mãe Terra”. Esta experiência tem sido considerada relevante, uma vez que, após 17 anos de ocupação, a terra ocupada foi amplamente restaurada, por meio de um processo de reflorestamento ativo da comunidade, no qual a Organização Caianas teve papel fundamental. As transformações podem ser visualizadas, no período entre 2010 e 2022, por meio das duas imagens satélites da mesma área (Figura 1)

Figura 1 **Imagem da Mãe Terra em 2010 e 2022**



Fonte: Google, 2010 e 2022

As imagens satélites, portanto, contribuem para evidenciar os resultados relevantes obtidos, por meio do protagonismo do Povo Terena, mediante suporte do Conhecimento Ecológico Tradicional e num diálogo com conhecimentos técnicos e científicos da academia, na recomposição e conservação das florestas com produtos locais, de uma terra em que a mata tinha sido devastada pela prática de fazendeiro pecuarista.

### **Considerações Finais**

Foi demonstrado, por meio desta pesquisa que o Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) de Povos Indígenas no Pantanal precisa ser considerado elemento essencial para garantir o desenvolvimento de projetos sustentáveis de recomposição e conservação florestal, em especial, no bioma do Pantanal. O caso da organização Caianas foi exemplar, na demonstração de que o CET constitui importante potencial no protagonismo indígena para recomposição e conservação florestas no contexto local. Verificou-se também de que os mesmos princípios podem aplicados fora da aldeia, quando a comunidade que aprende consegue resgatar esta natureza de conhecimento tradicional em seu próprio contexto de vida, especialmente quando consegue dialogar com o conhecimento de natureza científica e tecnológica. Não é de excluir, portanto, que outras comunidades possam, num futuro próximo, tentar seguir os mesmos princípios e criar suas próprias iniciativas. Algumas possibilidades já vêm ocorrendo, enquanto a Organização Caianas busca disseminar o sucesso de suas experiências em outras aldeias regionais e do Brasil.

No entanto, o impacto prático do uso do Conhecimento Ecológico Tradicional dos Povos Indígenas em programas e projetos de conservação florestal, ainda que já valorizado por determinadas organizações em nível internacional, não tem sido devidamente conhecido por elas, conforme apresentado na primeira parte desta pesquisa. Isso é particularmente relevante em relação ao bioma Pantanal, quando comparado a outros biomas brasileiros. Este desconhecimento e a conseqüente menor atenção internacional e nacional dificultam ainda mais a ação de conservação florestal neste bioma, o que torna o Pantanal de Mato Grosso do Sul ainda dependente do protagonismo isolado de alguns atores.

O avanço neste sentido, depende, em grande parte, de um maior conhecimento e sensibilização dos organismos regionais, nacionais e internacionais deste processo no Pantanal de Mato Grosso do Sul, que possam influenciar a constituição de ações coletivas de conservação ambiental, com a inclusão protagonista dos Povos Indígenas com seu Conhecimento Ecológico Tradicional.

### **Referências**

ALHO, C. J. R., MAMEDE, S., BENITES, M., ANDRADE, B., SEPÚLVEDA, J. Ameaças à Biodiversidade do Pantanal Brasileiro pelo Uso e Ocupação da Terra. *Ambiente & Sociedade*, vol. 22, p.2-22, 2019.

APIB. *Mensagem da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil aos líderes mundiais, formuladores de políticas públicas, empresários e organizações da sociedade civil reunidos na COP26*. Glasgow, 2021.

BAVARESCO, A., MENEZES, M., MILLER, R. *A Experiência do Projeto GATI em Terras Indígenas*. Brasília (DF): IEB, 2016.

BOURSCHEIT, A. Fim da tese do marco temporal protegerá o clima. *Infoamazonia*, setembro de 2021.

CHAMORRO, G., COMBÈS, I. *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*, Dourados: UFGD, 2015.

Convenção sobre Diversidade Biológica (CBD). *O conceito de comunidades locais. Workshop sobre coleta e agregação de dados para povos indígenas*, 2006.

Convenção sobre Diversidade Biológica (CBD). *Um Manual de Treinamento para Povos Indígenas e Comunidades Locais sobre a Convenção sobre Diversidade Biológica*. Convenção sobre Diversidade Biológica, 2020.

DIAS, B. C. *Leosmar Antonio: Para os indígenas, é preciso demarcar o acadêmico*. ABRASCO, 2019.

ELIAS, M. *Mobilizar o conhecimento indígena e local para uma restauração bem-sucedida*. Global Landscape, Forum Brief 4, agosto de 2018.

EVANS, K. A., GUARIGUATA, M. R. *Sucesso desde a base: monitoramento participativo e restauração florestal*. Documento ocasional 159. Bogor, Indonésia: CIFOR, 2016.

FACHIN, P. *Entrevista especial com Carlos Marés*. Instituto Socioambiental, agosto de 2022.  
FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, n. 1, Rio de Janeiro, UERJ, 2002.

GONZAGA, D. *Bolsonaro é uma catástrofe para o meio ambiente*. Greenpeace, janeiro de 2022.

HANNA, P., VANCLAY, F. Direitos humanos, povos indígenas e o conceito de Consentimento Livre, Prévio e Informado. *Avaliação de Impacto e Avaliação de Projetos*, p. 146-157, 2013.

HUGUENEY IRIGARAY, C.T.J., BRAUN, A. *Pantanal à Margem da Lei: aspectos jurídicos e socioambientais da conservação do Pantanal*. Wetlands Internacional, 2019.

ISA (Instituto Socioambiental). *Carta da Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região*. ISA, fevereiro de 2010.

ISA (Instituto Socioambiental). *Lei que protege o Pantanal é flexibilizada no Mato Grosso*. ISA, julho de 2022.



MATTOS SCARAMUZZA, C. A., MOURA, I. O., MARTINS VIEIRA, R., DEL LAMA MARQUES, C. *Estratégia Nacional de Biodiversidade e Plano de Ação*. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Biodiversidade. Brasília, 2017.

MAURO, F., HARDISON, P.D. Conhecimento Tradicional de Comunidades Indígenas e Locais: Debate Internacional e Iniciativas Políticas. *Aplicações Ecológicas*, n.10, p.1263-1269, 2000.

Moreira, E. Conhecimento Tradicional e Proteção. *T&C Amazônia*, Ano V, Número 11, junho de 2007.

PARROTTA, J., AGNOLETTI, M. Conhecimento florestal tradicional: desafios e oportunidades. *Ecologia e Manejo Florestal*, 249, 2007.

POPOVA, U. Conservação, Conhecimento Tradicional e Povos Indígenas. *American Behavioral Scientist*, 58(1), 2014.

REIS DE SANT'ANA, G. Entre a Base e Brasília: Associações Indígenas e o Projeto GATI. *29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal/RN, agosto de 2014.

ROBINSON, J.M. *et al.* Conhecimento ecológico tradicional na ecologia da restauração. *Ecologia da Restauração*, Vol. 29, nº 4, maio de 2021.

SCHULZ, C. *et al.* Dimensões físicas, ecológicas e humanas da mudança ambiental no Pantanal brasileiro: síntese e agenda de pesquisa. *Ciência do Meio Ambiente*, 687, 2019.

SILVA, C.J., ALBERNAZ-SILVEIRA, R., NOGUEIRA, P.S. Percepções sobre mudanças climáticas da comunidade tradicional Cuiabá Mirim, Pantanal, Mato Grosso, Brasil. *Mudança Climática* 127:p. 83-92, 2014.

SOUZA, H., GARCIA, E. Os Povos Indígenas são essenciais para a conservação da floresta e da bioeconomia. *The Nature Conservancy*, junho de 2021.

ONU (Organização das Nações Unidas). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Resolução adotada pela Assembleia Geral em 13 de setembro de 2007.

BANCO MUNDIAL. Estrutura Ambiental e Social do Banco Mundial. Banco Mundial, Washington, DC, 2016.

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

ZANIRATO, S. H., COSTA RIBEIRO, W. Conhecimento tradicional e propriedade intelectual nas organizações multilaterais. *Ambiente & Sociedade*, Campinas v. X, n. 1, pág. 39-55, jan.-jun. 2007.

#### Sites consultados:

[Caianas: quem somos](#). Last consulted on 11/08/2022.

[Core Publications Agenda 21](#) . UN. Last consulted on 02/09/2022.

[Decreto 10.084](#). Last consulted on 18/08/2022.

[Os Povos indígenas do Pantanal](#), Observatório Pantanal, 2021. Last consulted on 11/08/2022.

[PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 750, DE 2011](#). Last consulted on 18/08/2022.

[PROJETO DE LEI Nº 9950, DE 2018](#). Last consulted on 18/08/2022.

[Tradicional Peoples - Observatorio Pantanal](#). Last consulted on 18/08/2022.

## JUVVY HA TESÃI RENDA: ESPAÇO DE SAÚDE NA COSMOLOGIA KAIOWÁ DE PANAMBIZINHO YVY AKÃNDIRE

Luciana Aquino Concianza (PPGET/FAIND/UFMGD)  
lucianakaiowa@gmail.com

Rosa Sebastiana Colman (PPGET/FAIND/UFMGD)  
rosacolman@ufgd.edu.br

**Resumo:** Esta pesquisa em andamento, é realizada na Terra indígena de Panambizinho Yvy Akãndire, a 17 km do município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Com uma área demarcada de 1.272 hectares, foi reconhecida pelo governo federal em 2004. O *Tekoha* Panambizinho é um território de *ka'aguyrusu yvy akãndire*, ocupada predominantemente por população da etnia kaiowá. É uma das populações indígenas kaiowá que já vem sofrendo desde o início da colonização as explorações do meio ambiente, mas é um território de muitas famílias tradicionais e vivência através de tradição e histórias. O *Tekoha* busca a resistência dos espaços do Juvvy, brejos, que são lugares de saúde, através de muitas histórias e porque é um território sagrado que se mantém vivo todos os seres (járy). É nesse local que as famílias kaiowá vivem, é um espaço onde a comunidade resiste fortalecendo a sua língua materna e seu modo de ser tradicional, dentro de suas histórias e saberes de realidades, é uma cultura rica de convivência entre os seres e o bem viver dos Kaiowá. Sua população é de aproximadamente 500 pessoas que permanece ainda em seu modo de ser de origem, e, valorizando as práticas religiosas como o batismo de milho branco, canto, dança *guaxiré*, reza *nhembo'e*, batismo de crianças e rezas para as fases da menina moça e do menino, o *kunumi pepy*.

**Palavras - chave:** Territorialidade, Sustentabilidade, Plantas medicinais, Cuidados

### Introdução:

O povo Kaiowá de Panambizinho Yvy Akãndire sofre um grande desafio e dificuldades, mas vem fortalecendo e mantendo as suas próprias plantações roça (*kokwe*) o bem viver da comunidade kaiowá, que são alimentos naturais e alimentos típico de cada famílias, milho branco (*avati morotĩ*), milho amarelo (*avati sayju*), batata branco e batata roxa (*jetyasaĩ, jety pytã*), feijão catador (*xa'ĩ*), mandioca, abóbora, banana, cara e entre outros alimento razoáveis, esses são alimentos naturais de cada famílias e é colhido a todos os anos pelos kaiowá, nesse sentido Brand, Colman e Costa (2008, p.172) afirmam que: “Todos necessitam, certamente, de proteção, segurança alimentar, saúde, afeto entre outras demandas”.

E também vem sempre respeitando e valorizando a caça e pesca (*mariká pirapói*) junto com essa realidade e saberes porque esses são os costumes de cada família e é, no máximo, para

sustentar as suas próprias famílias e assim vem motivando a desenvolver as práticas culturais e sócio-culturais no âmbito do Tekoha Panambizinho *Yvy Akandiré*.

O Tekoha kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire* veio sofrer com várias dificuldades antes e pós demarcação principalmente pela comunidade que ainda vem fortalecendo e acreditando e respeitando as suas origens de uso dos remédios tradicionais das plantas medicinais através dos saberes da comunidade kaiowá, esta é a maior grande preocupação pela população kaiowá dentro do Tekoha na área da saúde indígenas, devido a grande exploração do meio ambiente as comunidades kaiowá já não conseguem resgatar novamente diante dessa monocultura de soja e milho dentro do Tekoha onde vivem, essa é a maior problema dentro da aldeia, pois muitas pessoas ainda respeitam esse saber do seu conhecimento do uso dos remédios naturais, devido essa exploração as comunidades já não se preocupam mais com a saúde do kaiowá e as plantas medicinais já estão desaparecendo quase já não conseguem mais encontrar, pois as pessoas que ainda utilizam ainda vão em busca dos remédios tradicionais no *Juvyy* (brejo), a comunidade que ainda acredita fortalece eles ainda procuram para se curar, buscam ainda para suas famílias que seja paramulheres, homens e crianças.

Algumas pessoas da comunidade que acreditam e que utilizam ainda eles fazem suas plantas dentro das suas casas, remédio que ainda é existente dentro da comunidade, algumas famílias plantam nas suas casas para proteger e cuidar quando precisarem só pegam o remédio da sua própria casa para utilizar para crianças, mulheres gestantes que mais utilizam antes e pós parto as plantas medicinais conhecidas como *kunhã pohã* (remédio da mulher), muitos remédios naturais que ainda são presentes na comunidade kaiowá, mesmo com muita exploração do meio ambiente, a comunidade busca no *juvyy* (brejo), as plantas medicinais para qualquer problema da sua saúde. Nesse sentido, segundo Brand, Colman, Costa:

Refiro-me à profunda interdependência entre o mundo da natureza, dos vegetais e dos animais, e o mundo dos humanos e a concepção da natureza como algo vivo com quem se interage e se estabelece uma comunicação constante, apoiada numa visão cosmológica integradora (BRAND, COLMAN, COSTA, 2008, p.173).

O povo kaiowá tem várias dificuldades e problemas através com essa exploração da monocultura de soja e milho, ninguém sabe resgatar como fazer uma área de preservação ou uma área de criar um espaço para proteger os seus remédios caseiros que sejam plantas medicinais ou ervas medicinais para resgatar, essa é a maior grande preocupação e realidade na comunidade, com esse conhecimento tradicional o *Juvyy* é o lugar muito sagrado onde tem todos os seres



(járy) dono da mata e onde devemos proteger, valorizar, respeitar e garantir a preservação da natureza juntos com escola e saúde indígenas para compreender a importância do valor dentro do território da biologia e biodiversidade indígena no Brasil e no Tekoha de todos os povos indígenas.

A ciência indígena no Tekoha Panambizinho *Yvy Akãndire* é um conhecimento de muitas origens e conservação da natureza, atualmente na comunidade muitas pessoas deixaram de acreditar e utilizar os remédios caseiros, mas muitas pessoas também hoje atualmente ainda vão em busca das plantas medicinais no *Xiru Karai*, na nascente (*yvu*), *yhũ* (córrego preto), *narankã hái* (Laranja doce), e algumas pessoas que sabem cuidar e proteger as plantas na sua casa, mas há muitas queimadas antes e pós Demarcação até hoje o Tekoha vem sofrendo essas consequências da queimada e de exploração na área da aldeia.

A comunidade também faz a busca do remédio em outra aldeia atualmente isso está acontecendo muito devido à exploração por falta de plantas medicinais, e de outra aldeia a pessoa faz essa busca por dinheiro, ela traz a encomenda mas pelo dinheiro, e isso é um problema cada vez maior também dentro da terra indígena. Devido a isso, os problemas de saúde do kaiowá estão crescendo por não acreditar e por deixar de utilizar ou por falta das plantas medicinais e a exploração continua, devido a essa situação muitas utilizam os remédios das farmácias e acabam não valorizando os seus remédios naturais, as plantas medicinais são de suma importância para a comunidade kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire*.

As rezadoras e anciãos são as que ainda garantem o respeito e valorização pelo conhecimento kaiowá através dos saberes, eles têm observado muito a exploração dentro da aldeia e com essa preocupação eles acreditam que a saúde do kaiowá prejudica muito a todos principalmente as mulheres e crianças futuramente se ninguém valorizar essa preservação e deixar de utilizar cabe a colocar a vida do povo kaiowá em risco, porque as plantas medicinais vão mesmo desaparecer tudo porque eles são *járy* - dono da mata, o *juvy* é um lugar da vida *tesã* renda onde os antepassados viveram com isso acreditando e respeitando e valorizando na vida dos kaiowá e de outros povos.

Comunidade kaiowá de Panambizinho *ka'aguy rusu yvy akãndiré* é um território que vem de muita luta mas tem e existe muita história e conhecimento, onde a área todos têm os seres espirituais, água (*y*), Itapóry (pedra), *ysyry* (córrego), *juvy pohã nhana* (plantas medicinais), *tatu guasu* (dono da água), *yju mirĩ* (água amarelo), todos essas naturezas que existem ainda no tekoha onde a população kaiowá deve preservar e fazer essa área de

recuperação para proteger e cuidar do meio ambiente na etnociência indígena do kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire*, segundo Brand, Colman e Costa:

O confinamento dos kaiowá e Guarani não significou apenas perda de terra de ocupação tradicional e conseqüentemente problemas para satisfação de suas necessidades e demandas por proteção, segurança alimentar, saúde, entre outros, mas impôs-lhes profundas transformações em relação a sua organização social e essas refletem-se na sua relação com o sobrenatural. Gerou um desequilíbrio nas relações entre o mundo dos homens e a natureza, desequilíbrio esse atribuído pelos índios não tanto aos problemas decorrentes da excessiva exploração dos mesmos recursos nas poucas terras que ocupam, mas às dificuldades na relação com o sobrenatural (BRAND, COLMAN, COSTA, 2008, p. 173).

Assim, a exploração é a grande preocupação, para que essa área seja como uma área protegida através da preservação da natureza das plantas medicinais onde a população dos kaiowá ainda buscam para o uso dos remédios caseiro para suas famílias, dessa forma venho aqui para introduzir e desenvolver o fortalecimento das plantas medicinais existente no *juvvy* através da preservação e recuperação para o bem viver e o ser do povo kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire*.

### **Conhecimentos e Epistemologia da Aldeia Panambizinho *Yvy Akãndire*:**

A aldeia Panambizinho *Yvy Akãndire* tem o conceito de conhecimento a partir da cosmologia e saberes tradicional kaiowá, o território onde a população vivem é cercada de exploração da monocultura de soja, mas a comunidade kaiowá através dos conhecimentos vem permanecendo e valorizando a língua materna e suas tradição, existe vários conhecimento e realidade que hoje a comunidade kaiowá tem passado a situação de não conhecer mais suas próprias etnociência kaiowá hoje essa é a maior problemas que existem dentro dessa realidade onde os kaiowá vivem. Mas, muitas pessoas também ainda respeitam essa culturalidade de sua crença dos seus antepassados. Os recursos naturais da Aldeia tem que ser valorizada e respeitada, segundo a entrevista da Anciã Rosalina Aquino de 73 anos:

A vida e a cultura agora hoje são difíceis para comunidade, devido a essa plantação de soja e milho, nós que acreditamos ainda do nosso saber ainda utilizamos o uso das plantas medicinais e plantamos, buscamos, e fazemos um pedido se não achar os remédios aqui manda trazer é assim nos vamos saber a valorizar o nosso conhecimento e não acabar e não deixar de o uso do remédio caseiro (AQUINO, 2022).

Portanto as comunidades algumas que ainda buscam uma solução para o bem ser e o bem viver dentro da comunidade, de plantar a roça os alimentos naturais e típica e juntos algumas plantas medicinais para proteger e algumas planta medicinais para ser o uso. segundo Benites et al (2017, p. 56):

O reconhecimento de plantas medicinais representa, às vezes, o único recurso de tratamento de muitos grupos étnicos e algumas comunidades, pois o uso de plantas no tratamento e cura de doenças é uma prática muito antiga utilizada pela humanidade desde muito tempo.

A realidade da aldeia Panambizinho *Yvy Akãndire* é que hoje algumas pessoas ainda consegue plantar poucas coisas e buscam ainda no laranja doce, no *juvyy*, as plantas medicinais e muda de árvores para plantar na sua casas, as mulheres que não deixaram de utilizar o uso do remédio caseiro buscam a procurar porque a vida das mulheres é de suma importância principalmente na adolescente que estão na fase de meninas para se tornar mulher tem que saber esse conhecimento para saúde e quando se for se tornar mãe e outras doença comuns e doença mental e física, através desse problemas a Aldeia tem vários problemas também como falta de água e estradas sem manutenção adequada, e por falta de água muitas famílias buscam do córrego, da nascente do *Xiru Karaí* e ou em outros córregos da área da aldeia onde fica o *Juvyy* e laranja doce, essa também é problema preocupante para comunidade, mas o conhecimento e saberes do povo kaiowá mantem ainda época de plantar e colher tem que saber o calendário indígena kaiowá, os kaiowá não planta qualquer época se não as plantas não desenvolvem bem, devido das geadas, chuva e muito sol, esses saberes também é de suma importância para comunidade kaiowá, as comunidade acreditam que dentro dessa cosmologia de conhecimento tem todos os seres (*járy*). Segundo Benites, et al (2017, p. 57):

As plantas são muito importantes para a sobrevivência da espécie humana, sendo ela tradicional ou não, embora o seu valor possa variar de espécie para espécie nos diferentes momentos de sua história, atualmente tem se procurado determinar valor do uso de plantas nas diferentes populações indígenas existente no Brasil nos outros países para obter-se informações sobre suas práticas na tribo e também no meio ambiente onde as plantas são encontradas.

No conhecimento kaiowá as sementes naturais, com o tempo época, as plantas medicinais, de água, todos tem dono é um elemento da natureza dentro do sistema tradicional kaiowá de Panambizinho. A cultura kaiowá de Panambizinho dentro dessa vivência religiosa, há muitas pessoas que tem sua origem das *Xiru Rysy* essa é grande importância de povo kaiowá de Panambizinho, O *Xiru Rysy (mitã kueravy)* é o centro da terra da vida tradicional do mundo onde vive do *ka'aguy rusu Yvy akãndiré*, é o centro do batismo religioso para todos, dentro dessa cultura hoje a igreja religioso já existe na comunidade, algumas pessoas já participa e outras pessoas não, mas por respeito a comunidade valoriza a sua língua materna, respeitando religiosos de cada um, a cultura tradicional é o que mais o povo valoriza garantindo

os saberes para viver o ser o bem viver do Tekoha Panambizinho.

A exploração do meio ambiente do Yvy Akãndiré, nascente, Xiru Karai e demais áreas do tekoha Panambizinho é uma preocupação bem maior. E, também os autores destacam que diante da exploração do meio ambiente: “[...]a importância que os povos tradicionais desempenham no fornecimento de informações sobre as diferentes formas de utilização e manejo na exploração dos ambientes naturais enquanto forma de sustentação desses povos” (BENITES et al, 2017, p. 57).

Mas os problemas tem se agravado, tanto na área da saúde quanto na educação, e a dificuldade da preservação e recuperação é bem maior para o povo kaiowá de Panambizinho Yvy Akãndire, pois são um povo que respeita e valoriza ainda, resiste na comunidade fortalecendo tradições juntos com esse conhecimento dos seres naturais dentro do Tekoha, como a roça o (*kokue*) é a sustentabilidade dos kaiowá.

[...]Precisa se fortalecer os saberes desses povos no que se refere ao uso desses recursos naturais, e ainda nesse aspecto, muitos autores tem proposto a valorização do uso de plantas com a finalidade de apontar espécies e famílias mais utilizadas pela população humana no universo vegetal. Outro aspecto que demonstra uma grande capacidade para a apropriação de elementos envolvendo práticas culturais utilizando plantas com fins curativos acontece através do xamanismo indígenas têm e que utilizam dentro de sua sociedade envolvente (BENITES, et al, 2017, p. 57).

A pesca e a caça são os costumes de cada família dos kaiowá, o povo kaiowá é um povo de origem e rica dentro de tradição poucas número de pessoas, mas é falante da sua língua materna que hoje é fortalecido pela comunidade na cultura tradicional. O desenvolvimento na comunidade é um conceito construído no Tekoha de Panambizinho Yvy Akãndire, a partir do bem estar e o ser do bem viver, os projetos de desenvolvimentos deverão ser para o bem viver e o ser do bem viver do povo kaiowá de Panambizinho Yvy Akãndire, que se desenvolvam a partir de melhoria das pessoas numa condição de saúde quanto na educação escolar, esse conceito de desenvolvimento vem de a partir dessa importância de melhora da vida e saúde e entre outros como recursos naturais da cosmologia e conceito para o povo da população indígena kaiowá. Tradições culturais é um específico da natureza nos conhecimentos kaiowá, dentro do bem estar e o bem viver da população indígenas e da tradicionais. Diante da exploração, o Tekoha de Panambizinho, necessitam certamente uma proteção de respeito na preservação da biologia dentro da cosmologia e conhecimento na saúde dos kaiowá, historicamente as populações têm sido construindo a vida do bem viver na dificuldade de recursos naturais, em espaço onde vivem de valores próprios nas visões de conhecimentos na cosmologia fortalecendo a



importância da saúde indígenas com a utilização e do uso das plantas medicinais.

As concepções de natureza dos conhecimento o povo kaiowá compreendem a biologia orgânica dentro da cosmologia indígena, o batismo de milho branco (*avati moroti*) ou (*avati kyry*), é um batismo cerimônia sagrados e respeitados pela comunidade kaiowá, é um principal sementes típico naturais que é o primeiro a plantar e colher, porque ele é único de todas dos alimentos naturais, e juntos comele todas os alimentos naturais são plantados e colhidos pela comunidade kaiowá, é uma organização social dentro da religiosas sagradas da realidade tradicional.

A partir da natureza, as plantas medicinais, vegetais, animais silvestres, água, pedra e árvores no Tekoha de Panambizinho *Yvy Akãndire* são todos os seres *járy*, o *juvyy* é o centro da nascente onde tem seres da vida para a comunidade kaiowá que está presente dentro da visão cosmológica da natureza onde existe todos espirituais dono da mata, assim como água a nascente também tem dono o *járy*, e assim todos os seres *járy* faz parte dessa natureza do espírito sagrados, que os kaiowá compreendem essa importância da cosmologia através da exploração e mesmo com esses problemas, a vida do bem viver das população tradicionais é um desenvolvimento a partir de problemas da exploração do Meio Ambiente no território kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire*. A necessidade na saúde quanto na educação com exploração da natureza na área em que vivem buscando a sobrevivência.

O kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire* acredita que dentro da cultura os os seres que foram desmatados é uma semente que nasce tudo de novo, mesmo que a exploração é maior a terra é ka'aguy renõi ela se produzirá novamente, porque é um ser elemento da natureza Para Brand, Colman e Costa (2008, p. 177) os Kaiowá em todos os sentidos “constroem-se e reconstroem-se ao longo do tempo”. Assim é no *juvyy*, pois ele tem os seres *járy*, mesmo com queimada ela se produz novamente a partir de ser o seres dentro da água, a natureza tem seu próprio protetor é um sobre natural, o *Xiru Karai* por exemplo ela é um centro do *Yvy Akãndire* onde existe lá todos os seres da mata, o dono, os kaiowá segundo na cosmologia lá existe o dono mal e o bem, eles não quer ver gente lá, se chegar muita gente lá, alguém já passa mal fica doente, aquele lugar é muito respeitado pela comunidade kaiowá, porque ali existe muitas animais aquáticas, da mata e dapedra, mas na visão espirituais ninguém vê, o dono mesmo que se chama *Xiru karai* onde o lugar que tem todos os seres *járy*, donos da mata”, donos dos animais, diante de todos esses *járy*”, a comunidade sempre tem uma solução de sobrevivência, na saúde e dos alimentos naturais, a exploração da natureza vem destruindo e reconstruindo a

partir de muitas queimada dentro do território, o elemento da natureza a partir de todos os conhecimentos da cosmologia o povo kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire* respeitam e valorizam a língua materna, a dificuldade dos recursos naturais é bem maior, muitas pessoas buscam ainda uma solução para plantar, e também como muitas pessoas ainda buscam as plantas medicinais existente para utilizar na saúde próprias, mesmo que os problemas é decorrente na situação críticas quanto na saúde, dentro da natureza e da cosmologia do bem ser e do bem viver.

O povo kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire* mesmo com essa necessidade de reproduzir e preservar a natureza o espaço de exploração dominam, e com essa dificuldade certamente os kaiowá construa as plantas na área recuperada para no mínimo buscar a sua sobrevivência, dos problemas dos desmatamento é grande preocupação, mas dentro das cosmologia e conhecimento a importância da preservação e da recuperação de fortalecimento e de desenvolvimento no Tekoha de Panambizinho *Yvy Akãndire*.

As necessidades da comunidade busca através desse problemas como preservar a área e recuperar desse problemas de exploração, mas a valorização e respeito e fortalecimento do povo kaiowá dentro dos conhecimentos, as práticas culturais e práticas sociais no âmbito do Tekoha onde os kaiowá vivem a necessidade é grande problemas, mas a população tradicional indígena kaiowá tem seu próprios valores da natureza dentro da cosmologia é onde compreendem ainda as produção de alimento a Roça (*Kokue*), e as plantas medicinais que são de suma importância para a comunidade kaiowá, além de todas as dificuldade de problemas da exploração, buscando o bem viver o ser do bem viver kaiowá, a natureza de todas as espécies nativas e das plantas medicinais seriam uma forma de recuperar nas áreas das suas casas juntos com os alimentos naturais é uma solução de proteção e a voltados fenômenos naturais que a natureza volta para sua vida.

Na visão dos kaiowá esses fenômenos os seres *járy* todos voltam, como os pássaros e animais silvestres, as plantas medicinais se plantar na sua casa o *járy* tem que te escolher, se não te escolher para cuidar as plantas medicinais morrem assim também as outras espécies se não saber cuidar morrem tudo, essa é o conhecimento da cosmologia kaiowá de Panambizinho. *Yvy Akãndire* “Então o dono do mato vai ser a mesma coisa, ele vai ficar alegre porque está reflorestando, o pedaço que foi perdido, tá crescendo, ou está consertando algo que foi estragado” (BRAND, COLMAN, COSTA, 2008, p.176).

Os conhecimentos dos fenômenos da natureza os kaiowá os seres *járy* é tudo *járy*, todos

são dono, nesse sentido os kaiowá muitas pessoas reflorestam nas casas através com o *kokue* (roça), mesmo a situação é que tem ainda grande problemas, superando as explorações, mesmo com dificuldade buscando e fortalecendo. A comunidade kaiowá através de sua valorização e seus conhecimentos procuram a buscar e recuperar diversidade do Tekoha de Panambizinho *Yvy Akãndire*, que o povo kaiowá reconhece a sua cosmologia dentro do ambiente em que vivem, para todos e para o futuro geração das populações kaiowá, a visão dos kaiowáno mundo e da cosmologia de conhecimento tradicional, é de suma importância da vida e na saúde indígena, mesmo com as exploração os kaiowá do Tekoha de Panambizinho *Yvy Akãndire* seguem valorizando para garantir a recuperação e preservação do meio ambiente no âmbito do *Tekoha Panambizinho Yvy Akãndire*.

### Saberes e conhecimento tradicionais

O *Juvvy*, o brejo, é conhecido como *Tesã Rendá* (espaço da saúde) porque é um lugar todos que tem o seres *járy*, no conhecimento tradicional kaiowá, as plantas medicinais são sagrados e respeitado, porque é elemento da natureza dentro da cosmologia, o *juvvy pohã nãna* foi criada pela *nhandesy*, há muitos anos atrás, dentro da cosmologia, *nhempyru ramo guare*, a *nhandesy* (Nossa mãe) criou plantou esse lugar e colocou o nome de *juvvy*, que é a palavras dos kaiowá. Ali, nesse lugar, ela plantou os remédios caseiros para toda a população indígena, que hoje até servem para sociedade não indígena, as plantas medicinais é considerada muito importante, principalmente, para as mulheres, *Kuñá Pohã*, é de suma importância, porque há muito tempo as mulheres que mais sofriam da saúde, muitas perderam suas vidas ante e pós parto, mulheres jovem, somente quem acreditavam nos remédios caseiros *Kuñá pohã* tomavam e dava a luz normal, e muitas pessoas também perderam vidas de doenças normal que afetavam na época e ninguém sabiam o que era, mas aquele que utilizavam e buscavam no *Juvvy* se curavam e acreditavam nas fala dos rezadores xamã dos ancião. Nesse sentido a antropóloga Lúcia Pereira, Kaiowá de Amambai traz em sua pesquisa o seguinte relato:

Naquela época, as práticas eram rígidas, o resguardo da mulher após o parto era muito importante. As parteiras utilizavam as plantas para massagear a barriga, todos os dias de manhã e à tarde faziam isso também, assim “os bichos” não cheiravam a criança e a mãe. As mulheres se banhavam com um remédio chamado *mba’etihã*, (plantas que cheiram mal). Apesar do odor, as gestantes encontravam facilidade para seus bebês nascerem. Também utilizavam o *yvyhĩ* e *yvyhĩ guasu*, ela falou que essas plantas são encontradas no brejo, e também podem ser encontradas no cerrado. A planta do brejo é para a mulher beber, e do cerrado é para ela se banhar, e assim a criança pode nascer rápido e sem dor. (PEREIRA, 2020, p. 322)

Desta forma as plantas medicinais fazem parte da vida e histórias que hoje não podemos

deixar morrer, ela existe naquele lugar, que agora muitas pessoas não conseguem valorizar está sendo difícil, mas algumas pessoas que buscam os cuidados para suas famílias, buscam utilizar e plantar na área da casa, porque acreditam e respeitam. Benites et al falam da diminuição etnoconhecimento: “Mas este etnoconhecimento de plantas medicinais tem diminuído entre os povos indígenas. Isso acontece em virtude da degradação ambiental e a intrusão de novos elementos culturais”(BENITES et al, 2017, p. 57). Para estes autores:

Esse conhecimento sobre plantas medicinais vem diminuindo devido ao grande uso de remédios farmacêuticos nas aldeias indígenas; o uso exagerado de medicamento industrializados compete e leva ao abandono de práticas tradicionais. Os medicamentos são fornecidos gratuitamente pela farmácia do polo da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) que é responsável pela saúde indígena no Brasil atualmente, alguns são comprados em farmácias, mercado e vendas dos municípios. (BENITES, et al, 2017, p. 58).

As mulheres kaiowá que sabem os saberes através dos conhecimentos cuidam das plantas medicinais para a saúde dos seus netos para a vida, hoje vejo e observamos que na comunidade as pessoas que ainda utilizam o uso dos remédios caseiro eles tomam até ficar bem se não melhorar eles já procuram o atendimento dos profissionais da saúde e assim juntos acreditam que a saúde é de importâncias. O *pohã nãna* tem o seres *Járy*, parabuscar no *juvyy* primeiro fazer *jehovasa* para pedir autorização que você vai pegar as plantas medicinais seja de qualquer situação da saúde, se você entrar ali sem pedir e não fazer *jehovasa* qualquer animais de perigo aparece, cobra ou aranha preta grande ou outros que seja de perigo, por isso algumas pessoas vão lá e buscam já as plantas raízes para poder plantar na casa, os kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire* sabem esse saberes de conhecimentos, hoje vejo que na minha observação muitas pessoas estão voltando a reconhecer as plantas medicinais, estão buscando mas algumas pessoas buscam de outra aldeia devido falta de remédios caseiro, que estão ainda se produzindo se recuperando da queimada. O desenvolvimento após a exploração o *juvyy* e demais área estão voltando a se recuperar, a queimada parou e as pessoas estão voltando a reconhecer e valorizar, e estão voltando a utilizar novamente o uso dos remédios caseiro mesmo que os problemas da exploração continuam no Tekoha De Panambizinho *Yvy Akãndire*.

Algumas pessoas da comunidade que tem sua terra no local da área do brejo estão começando a fazer aquela área de preservação das plantas medicinais que estão voltando a brotar e florescer novamente, muitas plantas medicinais estão voltando a recuperar devido a queimada e exploração. A comunidade tem sofrido muitas consequências de problemas da saúde mental e físicas, e outras são de doenças comuns como diarreia, gripes, dores musculares e outras que



seja doenças graves. A partir das plantas medicinais os mestres tradicionais tem se observados os problemas da saúde indígenas que muitas já não consegue utilizar mais, os jovens de hoje por exemplo não têm interesse de conhecer os saberes tradicionais.

Iracly Benites também observou que “Atualmente está diminuindo o interesse dos jovens em conhecer os saberes de sua cultura no que se refere ao uso de plantas medicinais” (BENITES et al, 2017, p. 58)

Esses problemas e preocupações existe em todos os locais da aldeia no Tekoha, esse é o maior o número de casos que está acontecendo, mas a preocupação é grande diante da exploração, que a comunidade kaiowá diante dessa situação deve-se considerar os conhecimentos tradicional valorizando e que venha construir o saber do bem viver das plantas medicinais e buscar garantir a preservação para as futuras gerações, de acordo com Chamorro (1995, p.18 apud BRAND, COLMAN e COSTA, 2008, p.178), afirma que a partir das sementes: “as crianças são como as plantas, são como as sementes [...]. Enquanto as crianças crescem, no mundo há esperança. Quando isso acontecer, os homens podem plantar milho, mas este não dará fruto”.

A comunidade kaiowá buscam com as observações de compreender a cura da saúde que é a fonte da saúde e de conhecimentos a importância do povo tradicionais e do meio ambiente das plantas medicinais *Juvvy* que são encontradas naturalmente dentro da biodiversidade. Os saberes tradicionais indígena kaiowá mantêm o recursos naturais no conhecimento culturais envolvendo práticas de etnoconhecimento de plantas medicinais, o *Juvvy* do Tekoha Panambizinho *Yvy Akãndire* são os conhecimentos popular sobre o uso dos remédios caseiro, mas com o tempo de hoje muitas pessoas deixaram de utilizar devido a exploração e queimada ninguém se preocupam mais na área da saúde indígena, essas sãoa realidade e conhecimentos dentro da biologia do uso das plantas medicinais do TekohaPanambizinho *Yvy Akãndire*.

### **Considerações finais**

Durante o desenvolvimento desse trabalho observamos que da preservação da natureza do Tekoha de Panambizinho *Yvy Akãndire* dos saberes tradicionais do bem estar na saúde indígena kaiowá, tanto na educação e saúde do povo kaiowá que seja destacado através dos conhecimento e o saberes tradicionais sobre plantas medicinais *Juvvy (tesaĩ Renda)* da Aldeia Panambizinho *Yvy Akãndire*, observamos que há muitas exploração e dificuldade da comunidade onde é possível ver a preocupação, que as plantas medicinais existente seja

investigada e resgatada mesmo através com exploração, possível fazer aquela área de reconhecimento e garantir a biodiversidade do Meio Ambiente para priorizar o valor dos remédios caseiros, o *Juvvy* é o saberes tradicional que faz parte todos os seres *Járy*, e garantir pela comunidade kaiowá valorização do território sagrados na comunidade kaiowá de Panambizinho *Yvy Akãndire*, porque esse local onde o povo kaiowá vivem fortalecendo, mas com a exploração muitos indígenas kaiowá já não valorizam mais, e por isso esse local devem ser preservado das plantas medicinais que o *Juvvy* seja respeitado, valorizado e garantir a importância dentro da comunidade para que juntos coma educação e saúde seja priorizado e utilizados novamente para o povo na saúde das mulheres (*Kuña pohã*), e para a comunidade trazer uma boa solução juntos com os conhecimentos e a importâncias.

Vimos e observamos que a saúde afetam o povo kaiowá, e, por isso que esse projeto garante o fortalecimento da preservação do *Juvvy* do bem estarda natureza e do bem viver da saúde indígena kaiowá, e que as plantas existente seja fortalecido e que o povo kaiowá compreenda autonomia dos remédios caseiro dentro da preservação e os meios ambientes de todos os seres elemento no Tekoha, e junto com a educação acredito que dialogam e respeitam a biodiversidade das plantas medicinais existente ainda no local da Aldeia, na perspectivas na visão indígena kaiowá e do fortalecimento garante o respeito, e recuperação da preservação da natureza dentro da área existentes como as plantas medicinais do *Juvvy*.

E juntos com autonomia dos remédios caseiro os recursos naturais, da agroecologia garante a sobrevivências da comunidade kaiowá fortalecendo o bem viver e o ser da comunidade, privilegiando valorização da preservação da natureza, que onde a exploração desmatamento vem causando a terra e a nascente e todas áreas, prejudicando as áreas do local Tekoha ante e pós demarcação, mas mesmo com esses problemas a comunidade priorizam o bem viver buscando a estratégias de como voltar resgatar a preservação do meio ambiente, esta dificuldade é grande, através com essa preservação e recuperação, que a comunidade venha reconhecer a área das plantas medicinais que é importância para o povo kaiowá, através de uma área preservada ou seja criar um espaço de formação das plantas medicinais do *juvvy* juntos com o saberes apresentar para o povo kaiowá os seus próprios remédios caseiro para compreender o respeito da Etnociência e da cosmologia, e trazer uma boa solução para o povo sabendo que o Tekoha Panambizinho *Yvy Akãndire* está cercada de monocultura, e por isso é importante registrar o conhecimento sobre as plantas medicinais, fortalecer priorizar o levantamento da preservação da natureza, e fazer a recuperação do *juvvy* onde tem todos os seres *járy*, e juntos

com essa preservação garantir o reflorestamento das matas ciliares das nascentes, do córrego *Yju mirĩ*, e com isso tudo que serve para utilizar na saúde da comunidade indígena do Yvy Akãndiré Panambizinho.

### Referências

AQUINO, Rosalina. Anciã, 73 anos, 2022 (em conversa pessoal). TI Panambizinho, Dourados, MS.

BENITES, Iracy L. SANGALLI, Andréia, Rodrigues, Tatiana R, MARTINS, Igor R. As plantas medicinais e o ensino da da botânica na aldeia Amambai. In: SANGALLI, Andréia, LADEIA, Elaine, Da Silva, BENITES, Eliel, PEREIRA, Zefa, Valdivina (orgs). **Tekoha ka'aguy**: Diálogos entre saberes Guarani e Kaiowá e o ensino de Ciências da Natureza -Júndiaí: Paco editorial, 2017.

BRAND, Antonio J.; COLMAN, Rosa S. e COSTA, Reginaldo B.. Populações indígenas e lógicas tradicionais de Desenvolvimento Local. **Interações**(Campo Grande) [online]. 2008, vol.9, n.2, pp. 171-179.

PEREIRA, Lúcia. Aprendizados com as ñandesy e parteiras Kaiowá e Guarani. Basta, Paulo. **Pohã Ñana**; ñãombarete, tekoha, guarani ha kaiowá arandu rehegua = Plantas medicinais: fortalecimento, território e memória guarani e kaiowá. Recife: Fiocruz-PE, 2020. 350 p.

## O DIREITO DE SER E MANTER-SE INDÍGENA: AS DISPUTAS TERRITORIAIS IMPOSTAS AOS GUARANI E KAIOWÁ NO CAMPO, NA POLÍTICA E NOS TRIBUNAIS.

Daniele de Souza Osório (PPGAS/UFMS)  
daniele.osorio1976@gmail.com

Antonio H. Aguilera Urquiza (PPGAS/UFMS)  
hilarioaguilera@gmail.com

**Resumo:** O presente texto é resultado parcial de pesquisa sobre a relação do Estado brasileiro com os povos originários, o direito constitucional à existência, os direitos territoriais dos indígenas e as recentes iniciativas legislativas que ameaçam esses direitos. A partir de pesquisa bibliográfica e da análise antropológica, realizada mediante trabalho de campo (com observação participante e entrevistas com coautores indígenas) o texto analisa as disputas territoriais impostas aos Guarani e Kaiowá em diferentes esferas. Aponta que os conflitos pela terra reproduzem relações antagônicas históricas e assimétricas que prejudicam a reprodução física e social das minorias étnicas. Conclui de forma provisória que a usurpação dos territórios revela as contradições das políticas públicas do Estado brasileiro que tem a obrigação constitucional de realizar a demarcação de terras indígenas e, contraditoriamente, promove propostas de lei e permite decisões judiciais que autorizam a exploração de recursos naturais, incentiva o agronegócio predatório e reduzem as terras tradicionais.

**Palavras-chave:** povos indígenas; território; direito à existência; guarani e kaiowá;

### INTRODUÇÃO

O Mato Grosso do Sul é um estado indígena pela quantidade de povos diferentes que nele habitaram e cultivaram formas de vida próprias, como lembra Melià (2015, p. 15). No entanto, de maneira perversa, tenta-se apagar a presença histórica das populações originárias nesse espaço territorial. Nas escolas e nos jornais, repetem-se versões pouco aprofundadas sobre os colonizadores brancos, seus feitos heroicos e os seus pioneirismos na fundação das cidades sul-mato-grossenses.

Por trás da ocultação da origem milenar dos indígenas e da supressão de suas existências há a disputa pela terra, motivo dos conflitos e das muitas violências praticadas contra as minorias étnicas. Nosso passado colonial, abarrotado das tentativas portuguesas de integração forçada dos povos originários, deixou marcas profundas no pensamento da sociedade e no



ordenamento jurídico do país, sobretudo a noção de que ser indígena é uma situação transitória, até alcançar a chamada “civilização”.

A atual situação fundiária das terras indígenas e o cotidiano desrespeito à diversidade cultural por parte do Estado são fruto da insistência dessa integração dos indígenas à sociedade nacional, mesmo que ao arripio da vigente legislação brasileira e dos tratados e convenções internacionais.

Embora a ocupação indígena seja preexistente a própria configuração do país, as políticas adotadas pelo Brasil nos últimos séculos, aliadas à expansão econômica e às atividades agropastoris incentivadas pelo Poder Público, afetaram esses povos, a ponto de causarem deslocamentos forçados dos Guarani e Kaiowá, o confinamento em reservas demarcadas a sua revelia e provocarem a expulsão de suas terras por pessoas interessadas na exploração da mão-de-obra ou nas riquezas advindas da transformação de territórios tradicionais em propriedades rurais.

Ao largo de todas as dificuldades impostas para a sobrevivência, os Guarani e Kaiowá mantêm-se nos locais anteriormente habitados por seus ancestrais e, se expulsos, promovem as retomadas das áreas ou permanecem nas redondezas, em acampamentos improvisados às margens de rodovias. Enquanto se organizam para reivindicar terras e direitos, acabam criminalizados, marginalizados e vulnerabilizados, dificultando sua inserção nos espaços públicos de debates e na democracia representativa.

A impressionante resiliência desses povos, extremamente ligados aos seus espaços tradicionais, aponta para a necessária investigação etnográfica sobre o significado de território para a manutenção de sua cultura e de seu modo de vida, bem como sobre as estratégias adotadas para sobreviver às disputas que lhes são impostas no campo, nos tribunais e no Legislativo.

### **O Direito à existência: ser e manter-se indígena**

A relação do Brasil com os povos nativos começou de forma trágica, sendo impossível dissociar a atual situação dos indígenas, da própria história brasileira. O mercantilismo baseado nas grandes navegações dos portugueses concebia relações extremamente desiguais, sendo permitida e justificada – pela ciência, política e religião – a dominação do outro em todos os sentidos possíveis, desde a exploração econômica, com a escravidão e a expropriação de seus

territórios, até a imposição cultural e religiosa, sob pressuposto de uma imaginária superioridade europeia.

Como elucidada Aníbal Quijano (2005), o sentido moderno de raça surgiu simultaneamente à conquista da América, fundado em uma fictícia diferença de estruturas biológicas equivocadamente justificada pela diversidade fenotípica, o que serviu para atribuir a determinados grupos novas identidades sociais (negros, indígenas, mestiços, europeus) que justificaram e legitimaram as relações de dominação.

Desde então, as centenas de povos originários que habitam o Brasil passaram a ser classificadas sob uma única identidade social, a do “indígena”, pouco importando suas próprias histórias, idiomas, formas de organização e saberes. Esses diversos grupamentos foram e continuam a ser resumidos nessa única denominação massificante e, ao mesmo tempo, justificadora das limitações dos seus direitos feitas pelo Estado.

O eurocentrismo e as necessidades de dominação do colonizador não foram abandonados com a configuração do Brasil como Estado independente. Para as leis e, portanto, para a sociedade brasileira, o papel do indígena continuou sendo aquele outrora atribuído pelo colonizador, o de mão de obra descartável, indigno de patrimônio e de pagamento pelo trabalho.

A perspectiva assimilacionista vigorou por quase cinco séculos em nosso país e o fato de os indígenas não terem desaparecido comprovou o completo equívoco dessa pretensão de eliminar as diferenças culturais, pressupondo os indígenas como um estágio humano a ser superado, além de evidenciar a exitosa persistência deles.

As estratégias de resistência e a organização coletiva dos indígenas refletiram a renovação das leis e tratados firmados pelo Brasil no século XX que avançaram até o atual estágio de reconhecimento do direito coletivo de existirem conforme e de acordo com suas diferenças culturais.

O ativismo dos indígenas e de seus apoiadores durante os debates da Assembleia Constituinte resultou no capítulo específico da Constituição Federal de 1988 sobre seus direitos, no qual se rechaçou a concepção de transitoriedade, assegurou-lhes direitos permanentes, coletivos e a capacidade para, sem qualquer intermediação ou tutela, exercerem direitos e defenderem suas pretensões judicialmente. Instituiu-se, portanto, verdadeiro direito de existência, o direito de ser e de manter-se indígena.

A diuturna campanha, vigília e presença dos indígenas no Congresso Nacional derrotou diferentes setores com interesses econômicos na exploração das terras ocupadas pelos povos

originários. Embora vencidos, tais setores mantêm constante articulação para limitar direitos conferidos constitucionalmente aos povos indígenas, como se verá adiante.

A despeito de não ter descrito as cosmovisões dos povos indígenas, tal como fizeram as Constituições da Colômbia (1991), Equador (2008) e da Bolívia (2009), a Constituição Federal<sup>1</sup> brasileira reconheceu que nossa sociedade é multiétnica e aceitou a diversidade cultural, pressupondo a igualdade das culturas pertencentes aos vários grupos, conferindo a liberdade de os indivíduos escolherem suas próprias expressões culturais.

Dessa maneira, no plano constitucional não há conceitos de evolução ou involução dos indivíduos, superioridade ou inferioridade entre os grupos étnicos. As diferentes culturas ocupam o mesmo lugar de cuidado e proteção por parte do Estado.

Na esfera internacional, o direito coletivo à existência dos indígenas também é amplamente garantido e caminhou da abordagem integracionista do primeiro instrumento internacional<sup>2</sup> para o rol de princípios concebidos pela Convenção n.º 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 07/06/1989 que consagrou o respeito à cultura e à autodeterminação dos povos originários.

Em junho de 2007, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Sobre os Direitos dos Povos Indígenas com normas mínimas para garantir a sobrevivência, dignidade, bem-estar e os direitos desses povos. Nove anos depois, foi a vez da Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovar a sua Declaração sobre o tema, reconhecendo o direito à identidade e integridade culturais, e protegendo a cosmovisão dos povos ameríndios e comunidades tribais, seus usos e costumes, culturas, crenças espirituais, línguas e idiomas e a propriedade sobre suas terras e territórios.

Diferentemente da sociedade envolvente, os indígenas não consideram apenas o conteúdo patrimonial das terras que ocupam e muito menos exercem sua posse exclusivamente sob as lentes da exploração econômica dos recursos naturais.

A territorialidade para as comunidades indígenas tem significados outros que extrapolam os meros aspectos físicos do espaço geográfico. Há um conteúdo metafísico relacionado à visão sagrada da natureza e aos aspectos espirituais da cosmologia indígena. Os elementos naturais estão ligados aos espíritos e deuses das crenças tradicionais, guardam os

---

<sup>1</sup> Embora não reconheça expressamente o pluralismo jurídico, a CF88 acompanha parcialmente o novo constitucionalismo latino-americano e permite uma interpretação pluricultural.

<sup>2</sup> Convenção n.º 107, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 05/06/1957.

ancestrais mortos e não devem ser controlados pelos seres humanos (Baniwa, 2006, p. 102-103).

A terra é parte essencial da existência dos povos indígenas que sem ela não conseguem manter as relações sociais, políticas, familiares e de etnodesenvolvimento necessárias à sua própria sobrevivência. É o elo que une, de modo mais firme, os componentes da comunidade, possibilitando a preservação e a transmissão do modo próprio de viver.

Notadamente para os povos Guarani e Kaiowá a terra é componente do próprio corpo, lugar de pensar, viver e sentir o mundo, onde crescem os alimentos, tal como pessoas, crianças, jovens, velhos e ancestrais. As vidas e a sociabilidade estão intrínseca e cosmologicamente relacionadas ao território tradicional, e que, portanto, este não poderia ser em outro lugar. Quando foram expulsos dos locais que habitavam pelas frentes colonialistas, permaneceram próximos do seu local de origem, seja trabalhando em fazendas, em áreas que os mantivessem ao alcance de seu *tekoha*.

Desse modo, não há como se afastar o paradigma do direito à diferença, estabelecido no art. 231, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988, na apreciação do sentido de território para a construção da identidade étnica indígena. Somente há preservação do direito à diferença cultural, em toda a sua extensão, quando garantidos os direitos territoriais aos indígenas. Assegurar a posse de suas terras é afirmar o direito à própria existência.

### **As disputas territoriais travadas no campo, na política e nos tribunais**

A terra tem sido a matriz dos conflitos e das muitas violências praticadas contra os povos indígenas. É contínuo o processo de expropriação resultante dos modelos estatais desenvolvimentistas que pressupõem aproveitamento de recursos (minerais, hídricos e vegetais), desconsideram os modos de vida dos povos indígenas e estão sustentados numa suposta modernidade ligada à racionalidade, ciência e tecnologia, frutos do etnocentrismo europeu, revelando aquilo que Quijano (2005) estabeleceu como elementos centrais dos problemas que atingem a América Latina: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo.

A expropriação dos territórios tradicionais é constante e resultante desses modelos estatais desenvolvimentistas que pressupõem aproveitamento de todos os recursos, desprezando os modos de vida dos povos indígenas. Manuela Carneiro da Cunha (1987, p. 14) resume bem a questão apontando que “as terras indígenas são tratadas, na realidade, como terras de



ninguém”, o que as torna como “primeira opção para mineração, hidrelétricas, reforma agrária e projetos de desenvolvimento em geral”.

Grande parte dos conflitos resulta do fato de os governos terem no curso da história indevidamente concedido títulos de propriedade privada sobre as terras de ocupação tradicional indígena, sob a justificativa de colonização e destinação econômica da exploração agrária, situação que traz repercussões até hoje com centenas de ações judiciais que discutem a posse dessas áreas.

O pensamento integracionista – ainda que superado na legislação – na prática, reverbera na atual situação fundiária brasileira que pode ser compreendida a partir dos motivos e objetivos que culminaram na Lei nº. 601, de 18/09/1850, denominada Lei de Terras. Tal diploma legislativo modificou o regime jurídico das terras no Brasil, regulamentou a propriedade privada, estabeleceu a compra como única modalidade possível de aquisição, impôs obrigações tributárias aos proprietários e criou o registro cartorial para a configuração da propriedade.

A lógica de oferecimento das terras devolutas para latifúndios destinados à monocultura de exportação manteve-se com a proclamação da República, passando a Constituição Federal de 1891 para os Estados membros a atribuição de distribuição, o que atendeu interesses das oligarquias rurais e agravou a “concentração de terras e o caráter político da instituição dos latifúndios” (Liberato, 2003, p. 35). As legislações estaduais repetiram os princípios da Lei de Terras, impedindo o acesso à propriedade aos pobres e aos grupos com lógicas de ocupação tradicional.

Essa distribuição estatal de títulos de propriedade privada sobre terras de ocupação tradicional, repercute e fundamenta, até hoje, as centenas de ações judiciais que discutem a posse das áreas tradicionalmente ocupadas pelos Guarani e Kaiowá.

Os maiores impactos nos *tekoha*<sup>3</sup> Guarani e Kaiowá, causados pelo contato com a sociedade majoritária, aconteceram após a Guerra da Tríplice Aliança, entre 1864 e 1870, quando o governo brasileiro começou o povoamento do sul do então Mato Grosso, no espaço geográfico próximo a nova fronteira entre Brasil e Paraguai.

---

<sup>3</sup> *Teko* é o modo de ser, o sistema de valores éticos e morais que orientam a conduta social, ou seja, tudo o que se refere à natureza de ser Kaiowá. *Tekoha* pode ser entendido como o lugar (território) onde uma comunidade Kaiowá (grupo social composto por diversas parentelas) vive de acordo com sua organização social e seu sistema cultural, isto é, segundo seus usos, costumes e tradições (Eremites Oliveira; Pereira, 2009, p. 34). O *tekoha* normalmente possui limites em rios e outros acidentes geográficos e é uma delegação divina, já que criado por *Ñande Ru* (Melià, Grünberg, 1976, p. 208). Os *tekoha* possuíam tamanhos variáveis, conforme o número de parentelas que compunham, já que cada uma delas possuía uma porção exclusiva (Pereira, 2006, p.70).

Divulgava-se que a fronteira com o Paraguai era desocupada e desconsiderava-se a presença dos povos que ali habitavam. As frentes de exploração eram incentivadas pela política estatal e se intensificaram na região, o que facilitava e promovia o esbulho dos indígenas de seus territórios tradicionais.

O processo de negação da existência desses povos nas terras ocupadas foi importante para a expulsão deles de seus territórios tradicionais, aliás, isto perdura até hoje, sendo comum os proprietários rurais afirmarem que não havia indígena quando seus antepassados chegaram.

Criou-se a ideia (ainda muito difundida) de que “lugar de índio é na reserva”, logo, os que estão fora dela não estariam numa posição “legal”, sendo passíveis de serem expulsos.

A combinação desses entendimentos de que “nas fazendas não havia aldeias” e de que “lugar de índio é na reserva” sustenta até hoje as narrativas apresentadas nos processos judiciais interpostos para negar os direitos específicos das comunidades indígenas, e, ao mesmo tempo, defender o direito à propriedade privada. Com esses argumentos, o agronegócio criminaliza os indígenas e defende a prerrogativa de expulsá-los com fundamento no direito de propriedade.

A resistência dos Guarani e Kaiowá fez surgir nos anos 80 o movimento pela retomada de seus territórios, capitaneado pelas *Aty Guasu*, e que resultou na recuperação da posse de diversas áreas, algumas das quais posteriormente demarcadas (que totalizam 22.450 hectares) e outras tantas em processo de regularização (Benites, 2014, p.182)

Nesse cenário marcado pelas disputas assimétricas entre produtores rurais e populações tradicionais, questionamentos judiciais dos processos administrativos de identificação e demarcação tem sido a estratégia corriqueira do agronegócio, já que – enquanto tentam invalidar o trabalho realizado pela FUNAI – os fazendeiros continuam a explorar economicamente a terra, aproveitando-se da demora dos diversos recursos possíveis nos tribunais.

Na esfera jurídica também buscam “sensibilizar a opinião pública local e nacional, bem como os juízes, sobre as razões do progresso, representado pelo desenvolvimento da agricultura moderna, em contraste com o estilo de vida e as razões pelas quais as famílias indígenas reivindicavam seus espaços territoriais” (Mura, 2015, p. 112)

No bojo das ações judiciais, a Justiça Federal em Mato Grosso do Sul tem determinado a realização de perícias antropológicas, arqueológicas e históricas nas áreas reivindicadas pelos indígenas como forma de esclarecer a ocupação tradicional e delimitar o território. Aliás, a utilização dos laudos antropológicos pelo Judiciário brasileiro é recente, iniciou na década de

1990, no período pós Constituição de 1988, quando os processos judiciais surgiram em resposta à intensificação da identificação de áreas indígenas, além do avanço da fronteira agrícola.

Necessário repetir que a tutela que vigorou até a Constituição de 1988 impediu durante décadas qualquer ação formal diretamente levada a efeito pelos próprios indígenas. Eles sempre tiveram de expor suas pretensões ao crivo do Órgão Indigenista que, evidentemente, atuava (e atua) conforme a conveniência e oportunidade de ocasião.

Evidencia-se o verdadeiro desamparo dos indígenas na defesa de seus territórios que, por vezes, apresentavam o seu inconformismo, sem que providência efetiva para resguardar os seus direitos originários à terra fosse realizada.

Nessa realidade de violências e expropriações, os Guarani e Kaiowá passaram, a partir da década de 70, a realizar os seus processos próprios de retomada de seus espaços tradicionais. Num complexo e coletivo movimento político, em que participam crianças, jovens, adultos, idosos, mulheres e homens, há uma decisão coletiva de reocupar o *tekoharã* (partes do *tekoha*), ou seja, os seus territórios tradicionais. Todos respondem pela retomada, não ocorre uma centralização de poder ou de liderança.

Enquanto toma seus territórios, a comunidade aproveita a mobilização – inclusive dos órgãos públicos em torno da repercussão dessa ocupação – para reivindicar direitos e obter respostas do Estado sobre as demarcações.

Conforme explica o antropólogo e pesquisador Benites (2014), “o processo de reocupação e retomada (*jeike jey*) dos territórios tradicionais (*tekoha guasu*),” é um movimento organizado pelas lideranças religiosas e políticas Guarani e Kaiowá, “articulado em rede (*ñemoiru ha pytyvõ*)” a partir das primeiras articulações realizadas na “grande assembleia (*Jeroky ha Aty Guasu*) em meados de 1970 no sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul”, até os dias de hoje, como modo de pressionar a identificação e delimitação dos territórios.

Aliado ao movimento das retomadas, verifica-se um panorama de vulnerabilização dos Guarani e Kaiowá. Além da falta de acesso a serviços públicos básicos nesses espaços retomados, percebe-se a reação violenta daqueles setores econômicos que se acreditam prejudicados pela ocupação.

Incêndios, tiroteios e despejos forçados por milícias privadas e por forças policiais tem sido comum às comunidades Guarani e Kaiowá que reocupam espaços. Vale consignar que Mato Grosso do Sul registra altos números de mortes de lideranças indígenas em conflito fundiário.

O atraso na demarcação dos *tekoha* Guarani e Kaiowá<sup>4</sup>, não apenas frustra as expectativas das comunidades, como também aumenta as pressões demográficas. Os conflitos fundiários em vários municípios de Mato Grosso do Sul acabam intensificando as violências e a falta de espaço dentro das reservas, pois o movimento comum é acampar nas margens das rodovias ou buscar abrigos com parentelas extensas que estão nas áreas demarcadas.

### **As iniciativas legislativas que ameaçam as conquistas históricas**

O transcurso de mais de três décadas a partir da mudança constitucional não refletiu em ações governamentais efetivas de maior proteção jurídica aos indígenas. O atraso na demarcação das terras indígenas permitiu toda sorte de ataques aos mesmos, tanto em processos judiciais que questionam a posse de áreas tradicionalmente ocupadas, quanto em iniciativas legislativas que visam unicamente reduzir garantias e retirar direitos conquistados.

A desinformação – ou a informação intencionalmente falseada – continua causando danos e servindo de fundamento para equivocadas interpretações jurídicas dos dispositivos constitucionais, quase sempre de forma a cercear os direitos das populações originárias.

Apesar da ampla legislação protetiva, discursos discriminatórios e de ódio contra os povos indígenas tem sido frequente e cada vez mais disseminados. Os Poderes Executivo e Judiciário insistem em interpretar os direitos indígenas com os superados modelos de integração e de defesa da propriedade privada civil. Quando não são os próprios responsáveis, permitem iniciativas de lei que ressuscitam dispositivos debatidos e repelidos pelo constituinte originário.

Os últimos dois anos foram palco de uma série de proposições legislativas com conteúdo inconstitucional em relação aos povos originários, algumas inertes há anos no Congresso Nacional, tiveram acelerados seus trâmites entre 2021 e 2023. É o caso do projeto de lei (PL) n.º 3.729/2004, aprovado pela Câmara dos Deputados, que retirou a obrigatoriedade do licenciamento ambiental para os empreendimentos em terras tradicionalmente ocupadas que ainda não tenham tido demarcação homologada.

---

<sup>4</sup> Em 2007, o MPF e a Presidência da FUNAI firmaram TAC com o objetivo de promover a identificação e a delimitação de 39 terras de ocupação tradicional Guarani e Kaiowá, localizadas na região centro-sul de Mato Grosso do Sul. O acordo não foi cumprido, o que ensejou o ajuizamento de ação por parte do MPF. Recentemente, o STJ confirmou a incidência de multa diária pelo descumprimento (autos 0005153-79.2010.4.03.6002).



Nascido no governo de Jair Bolsonaro, o PL n.º 191/2020 ambiciona permitir pesquisas e lavras de recursos minerais e hidrocarbonetos e o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica dentro das terras indígenas.

Já o PL n.º 2633/2020 visa regularizar terras invadidas que são objeto de grilagem, transferindo-as para pessoas que praticaram diversos crimes, incluindo o homicídio de indígenas em disputas territoriais.

O PL n.º 490/2007 originalmente pretendia modificações no Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001/1973), quanto à competência para demarcação de terras indígenas. Ao projeto foram apensados vários outros, com objetivos diversos relacionados às terras indígenas. Na verdade, o projeto tenta emplacar pela via legislativa a tese do marco temporal, rechaçada pelo texto constitucional e que está em vias de ser definitivamente julgada e sepultada pelo STF. Em 24 de maio de 2023, foi aprovado o requerimento de urgência n. 1.526/2023, dispensando-se a tramitação do PL n.º 490 pelas comissões da Câmara dos Deputados, muito embora já houvesse audiência pública aprovada na Comissão da Amazônia e dos Povos Originários e Tradicionais. E assim, apenas uma semana após a aprovação de urgência, o citado projeto restou aprovado em um folgado placar de 283 votos favoráveis e 155 contrários. Atualmente a proposta tramita no Senado, local em que recebeu a denominação de PL 2903/2023, já tendo sido aprovado na Comissão de Agricultura e Reforma Agrária daquela Casa legislativa e estando a espera de parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

Os argumentos jurídicos para a declaração de inconstitucionalidade de todos esses projetos são extensos. A íntima e profunda ligação entre o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito dos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, confere a eles a qualificação de cláusula pétreia, sendo imutáveis pelo legislador ou por emendas à Constituição. A nítida tentativa de desconstituir as conquistas anteriormente concretizadas fere o princípio da proibição do retrocesso.

Todas as tentativas mencionadas de alterações legislativas afrontam os artigos 19, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e 6º, da Convenção 169, da OIT, no sentido de que os povos interessados deveriam ser consultados cada vez que fossem previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente, para que tenham o direito de dizer o que compreendem do projeto/intervenção e possam influenciar no processo decisório sobre as medidas. Trata-se corolário da autodeterminação dos povos,

princípio do direito internacional sedimentado no art.4º, III, da Constituição da República, e que deve ser reconhecido aos povos indígenas.

Sobre as propostas legislativas que ameaçam os direitos humanos dos povos indígenas no Brasil, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) manifestou preocupação ao governo brasileiro com a ausência de previsão de veto, por parte dos indígenas, da mineração em seus territórios, alertando sobre o risco de degradação social e ambiental de 863.000Km<sup>2</sup> de florestas tropicais, agravamento dos conflitos de terra e a exposição dos indígenas à violência, contaminação por poluentes e doenças contagiosas. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) apontou o risco de retrocesso de direitos, de desmatamento e de atos de agressão, perseguição e assassinatos de pessoas indígenas em retaliação ao seu trabalho em defesa de seus territórios.

### **Considerações finais**

A avaliação sobre os direitos territoriais dos povos indígenas não pode estar alijada da história desses povos, em especial nas áreas de retomadas recentes. A composição histórica, geográfica e econômica do Estado brasileiro revela o sistemático esbulho imposto às comunidades indígenas, resultado das violências a que foram e são submetidas e que resultaram em deslocamentos e nos despejos forçados de diversos grupamentos de suas terras tradicionais.

Diferentemente da sociedade envolvente, os indígenas não consideram apenas o conteúdo patrimonial das terras que ocupam e muito menos exercem sua posse exclusivamente sob as lentes da exploração econômica dos recursos naturais. A territorialidade para as comunidades indígenas tem significados outros que extrapolam os meros aspectos físicos do espaço geográfico. Há um conteúdo metafísico relacionado à visão sagrada da natureza e aos aspectos espirituais da cosmologia indígena.

A usurpação dos territórios acarreta consequências no presente, pois impede o etnodesenvolvimento e promove intensos conflitos fundiários entre indígenas, setores do agronegócio e com os detentores de interesses econômicos na exploração dos recursos naturais existentes em terras de ocupação tradicional.

O governo brasileiro e suas instituições não conseguiram assegurar os direitos constitucionais que são fruto da intensa mobilização política dos indígenas. Ao tempo em que continuam se organizando para reivindicar direitos, os povos indígenas são criminalizados,

marginalizados e vulnerabilizados, dificultando sua inserção nos espaços públicos de debates e na democracia representativa.

Até hoje não se estabeleceu entre as comunidades indígenas e a sociedade majoritária relação amistosa apta a promover de verdade a interculturalidade prevista no texto constitucional e na Convenção 169, da OIT. A disputa de visões de mundo e das formas de explorar e sentir a terra, dentro de relações de poder assimétricas, continua permitindo a violação de direitos e a prática sistemática de violências contra a coletividade indígena.

Nas disputas territoriais podem ser compreendidas as tensões e contradições das políticas públicas do Estado brasileiro que tem a obrigação constitucional de realizar a demarcação de terras indígenas e, contraditoriamente, promove propostas de lei que visam autorizar a exploração de recursos naturais e incentivar o agronegócio nas terras tradicionais.

No grave cenário de violações, constata-se a necessidade de instar o governo brasileiro a cumprir o seu papel na preservação da vida e na manutenção da cultura dos povos originários, respeitando a sua existência e os seus diferentes modos de habitar a terra, promovendo a autonomia e as iniciativas sociais e econômicas em vista de garantir a sociobiodiversidade e bem-estar comum.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BENITES, Tônico. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha**. Tese de doutorado, PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro: 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio: ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi. **Ñande Ru Marangatu. Laudo antropológico e histórico sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, município de Antônio João, Mato Grosso do Sul**. Dourados: UFGD, 2009.

LIBERATO, Ana Paula Gularte. **O direito humano fundamental: a reforma agrária**. Dissertação de mestrado, Programa de Mestrado em Direito Econômico e Social, PUC, Paraná, Curitiba, 2003, p. 35.

MELIÀ Bartolomeu. **Memória, história e futuro dos povos indígenas.** In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle; FREITAS, André (ORG). Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Dourados: UFGD, 2015, p. 569.

MURA, Fabio. **Conflitos fundiários, conflitos de saberes e produção de conhecimento: uma reflexão a partir do caso dos Guarani Kaiowá.** In: Oliveira, João Pacheco et al. *Laudos Antropológicos em Perspectiva.* Brasília: ABA, 2015.

PEREIRA, Levi M. **Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos “índios de corredor”.** *Tellus*, ano 6, n. 10, 2006. p. 69-81.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.227-278.



**GT7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**A CULTURA SIMBÓLICA DA INFÂNCIA: REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS,  
PREOCUPAÇÕES E VALORES INFANTIS NAS INTERAÇÕES ENTRE AS  
CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

Andréia Paz Leonarski de Souza Lima (PPGE/UCDB)  
leonaski@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo é um recorte de dissertação de mestrado e apresenta reflexões em relação a presença da cultura simbólica no cotidiano das crianças em uma instituição de Educação Infantil, na cidade de Campo Grande (MS). Aportada na Sociologia da Infância, a pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, tem por objetivo analisar as culturas infantis dando ênfase à presença na cultura simbólica na infância, apresentando reflexões sobre as crenças, preocupações e valores infantis nas interações entre 14 crianças de 2 a 3 anos de idade, que frequentaram a creche num momento em que o mundo estava vivenciando uma pandemia pela Covid – 19. Não será apresentada aqui discussões sobre a pandemia, pois não é o foco desse artigo, porém essa discussão está presente na dissertação. Como instrumentos para coleta de dados utilizou-se de imagens fotográficas, vídeo gravações e caderno de campo. A análise dos dados teve embasamento na Análise de Conteúdo. As experiências vivenciadas pelas crianças são proeminentes porque possibilitam o conhecimento de suas culturas infantis, apontam como a cultura simbólica está presente no cotidiano dos pequenos e como eles fazem uso e transformam essa cultura à medida em que interagem com o mundo adulto e com seus pares.

**Palavras-chave:** Cultura simbólica. Criança. Sociologia da Infância

### **Introdução**

O termo cultura está associado aos tipos de comportamentos, tradições e conhecimentos de uma sociedade. Dentro da Sociologia compreende-se como cultura tudo o que é aprendido e compartilhado pelos sujeitos de um grupo. Como agentes ativos da sociedade, as crianças passaram a ser vistas como produtoras de culturas e não apenas determinadas por ela, nesse processo elas constroem seu mundo social e seu lugar nesse mundo. "As crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem" (Barbosa, 2014, p. 651).

Em suas pesquisas com as crianças no mundo social onde estão inseridas, Corsaro registrou a forma como elas constroem seus mundos de vida, ou seja, como, a partir das brincadeiras, elas vão construindo esse ambiente social. A essa interação e socialização na infância, o autor denominou de reprodução interpretativa.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto criança. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (Corsaro, 2009. p.31).

O autor aborda o termo “pares” como a interação ou relação entre as crianças. A partir da sua participação na sociedade interpretando e reproduzindo as informações do mundo adulto, as crianças produzem suas culturas de pares, o que de acordo com o autor, não é uma simples imitação. O termo cultura de pares está relacionado “ao conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p.32). Dessa forma, as crianças sofrem influência do mundo adulto e o influenciam.

As instituições de educação infantil se tornam lugares importantes nesse processo, pois nesses locais as crianças irão partilhar suas culturais infantis e produzir outras. “[...] é por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quando do mundo adulto onde estão situadas” (Corsaro, 2011, p.128). No entanto, para ele, as crianças pequenas não experimentam sozinhas as informações do mundo adulto, mas participam das rotinas culturais nas quais a informação primeiramente é mediada pelo adulto.

Ao mesmo tempo em que as crianças são consideradas cidadãs de direitos e com capacidade de participação social, produtoras e reprodutoras culturais, elas também sofrem com a exposição das mudanças que a modernidade traz, seja por meio da influência da mídia ou outras situações as quais estão inseridas.

São várias as representações ou símbolos de crenças, preocupações e valores infantis ao qual Corsaro (2011), denomina de culturas simbólicas da infância, a mídia dirigida a infância; a literatura e histórias infantis, e os valores míticos e lendas que envolve o Papai Noel, a Fada

do Dente e outros. Griswold (1994) *apud* Corsaro (2011) conceitua por cultura simbólica as crenças, as preocupações e os valores infantis.

A maioria dos estudos sobre o conteúdo da programação de televisão envolve a crítica à violência, à ausência de valor educativo, ao sexismo e a apelação ao hedonismo. Sabemos pouco, no entanto, sobre como as crianças negociam com seus pais o acesso à televisão e a outros meios de comunicação; como se comunicam com os pais e com os seus pares sobre o que veem; e como usam e entendem as informações da mídia (Corsaro, 2011, p. 134).

A mídia dirigida à infância vem ganhando espaço ao longo dos anos no mundo infantil, porém, com a pandemia, momento em que as crianças ficaram isoladas do convívio social, essa cultura ganhou mais força entre o público infantil por meio de jogos interativos, histórias contadas por meio de vídeos, brincadeiras, lançamentos de novos brinquedos entre outros produtos que o mercado lançou para chamar atenção das crianças enquanto ficavam em suas casas.

Além da cultura simbólica, a criança também sofre influência da cultura material da infância. Entende-se por cultura material, os vestuários, livros, ferramentas artísticas; de alfabetização e principalmente os brinquedos. “As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante” (Corsaro, 2011, p. 145). Portanto, a produção de cultura pelas crianças acontece através da interação que elas têm com a cultura simbólica e material.

## **Metodologia**

A pesquisa de caráter etnográfico, acompanhou 14 crianças de 2 a 3 anos em uma instituição de educação infantil durante suas brincadeiras e outras atividades nos meses de fevereiro a maio de 2022. Por meio da observação participante foi possível acompanhar a rotina das crianças na intenção de adentrar em seus mundos sociais e culturais. Através de anotações em caderno de campo, registros fotográficos e gravações de vídeo foi possível capturar informações muito ricas sobre suas culturas infantis. Para análise dos dados, recorreremos às contribuições de Franco (2008) e Bardin (2011), com base na Análise de Conteúdo.

## **Resultados e discussões: a cultura simbólica no contexto das crianças**

Como um dos aspectos da cultura simbólica, a mídia está presente no cotidiano das crianças; elas se apropriam de diferentes informações sobre mundo por meio de programas de televisão e outros meios de comunicação e tecnologias. Com a presença da mídia digital na sociedade contemporânea, as crianças tendem a se apropriar dessa tecnologia (Ferreira, 2018, p. 18).

Durante minha permanência no campo as crianças se mostravam muito interessadas nas imagens que estavam sendo feitas sobre elas. Num determinado momento uma se aproximou de mim e perguntou o que estava fazendo; falei que estava tirando foto dela. Então clicou na câmera do celular para inversão de imagem e a tela virou para ela, que sorriu e chamou seus amigos para ver também. Os outros se aproximaram e clicaram algumas vezes na tela do celular, tirando fotos deles. Ficaram clicando várias vezes para tirar mais fotos, e com o dedinho iam passando as imagens deixando claro a prática com essa tecnologia (Diário de campo, 03/03/2022).

É possível perceber como o domínio da tecnologia digital, que mesmo as crianças bem pequenas vem adquirindo, é um fator que surge modificando a própria concepção de infância na sociedade. De acordo com Ferreira (2018, p. 62), “Para além da história da infância que se apresenta na sociedade contemporânea, é necessário se atentar à articulação com o futuro e às reconfigurações que perpassam a infância em meio às mídias como agentes de socialização”.

As crianças utilizam-se de diferentes atitudes para dar sentido à mídia e relacioná-la às suas experiências. Corsaro (2011, p. 135), afirma que “Para a maioria das pessoas, a simples menção de crianças traz imediatamente à mente a Disney e seu vasto império de parques temáticos, filmes, DVDs e livros. Essa cultura vai passando de geração para geração entre as crianças, que buscam identificação com personagens de filmes e histórias contadas tanto no ambiente familiar como nas instituições de educação infantil. Esses personagens estão presentes nas roupas, mochilas, em brinquedos e outros acessórios infantis.

Os livros infantis também estão presentes no cotidiano das crianças onde a pesquisa foi realizada. Além das histórias contidas nos planejamentos para trabalhar as temáticas do plano de atividades, as crianças tinham momentos de roda de leitura em que a professora colocava algumas almofadas no chão e cada uma escolhia seus livros. Foi possível observar que elas interpretavam aquele momento como uma brincadeira em que faziam jogos de linguagens com



diferentes entonações de voz, imitavam o lobo mau, a bruxa, os porquinhos e outros personagens comum nas histórias infantis, mitos e lendas.

A história Os três porquinhos era uma das preferidas das crianças e sempre que a professora a recontava, elas conduziam as falas dos personagens com todos os detalhes contidos na história, desempenhando um papel ativo na leitura. Utilizam-se dessa cultura simbólica para lidar com situações do dia a dia. “Na perspectiva da reprodução interpretativa, o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural” (Corsaro, 2011, p. 128). O Lobo Mau merecia ser castigado, pois estava derrubando as casas dos porquinhos. As crianças se divertiam com a parte da história em que ele cai dentro da chaminé e queima seu rabo, nesse sentido, foi possível perceber que, para elas, se fizer maldade para alguém precisa ser castigado. Essa situação nos faz refletir sobre a forma como as crianças lidam com as regras estabelecidas no seu ambiente familiar e instituições de ensino e o que deve ou pode acontecer com quem não cumpre essas regras.

As figuras míticas e lendas estão entrelaçadas a essas culturas. Quem nunca ouviu a história do “Bicho Papão”? Um bicho terrível que vinha buscar as crianças, caso elas não se comportassem. Outro aspecto da cultura simbólica presente no cotidiano das crianças são as figuras míticas, personagens utilizados pelos adultos para, em alguns momentos, convencer as crianças a realizar o que lhes é solicitado. Após se apropriarem desse comportamento, as crianças também passam a utilizar esses personagens para conseguir vantagens sobre os outros colegas por meio das frases como “se for lá fora a bruxa vai te pegar”, “cuidado com o lobo”, “esconde, aqui o lobo não vem”, entre outras tão presentes na relação adulto-criança. De acordo com Corsaro (2011, p. 138), “Uma boa parte da cultura simbólica que as crianças trazem com elas quando entram na vida comum com pares é retirada de mitos e lendas culturais”.

Às vezes as crianças ouviam a lenda de uma bruxa que, embora contada de forma muito divertida, trazia medo para algumas delas. Observei que algumas elas utilizam a personagem para ter domínio de algumas situações em relação aos colegas com frases do tipo “me dá, porque a bruxa vai te pega” – utilizando-se do temor do colega em relação a bruxa para conseguir um determinado brinquedo (Diário de campo, 09/05/2022).

As crianças mais velhas da turma não tinham medo da bruxa porque pareciam ter compreendido que ela é apenas uma personagem, mas para outras crianças ela era muito real e podia aparecer a qualquer momento, principalmente, se fizessem algo contrário ao que o colega

pediu. Nesse sentido, Furlan, *et. al.* (2019) nos traz que o potencial particular da criança em compreender o mundo amplia a apropriação e reprodução da cultura, a compreensão de diferentes fenômenos e relações sociais. As crianças também criam estratégias utilizando-se de elementos da cultura. Estratégias que, observei durante os momentos em que estive no campo, serviram como amparo e acolhimento de quem estava iniciando na creche no contexto de pandemia.

Na turma tinha uma criança que chorava bastante, era a primeira vez que estava tendo contato com o mundo externo à sua família após a pandemia. Uma colega percebe que o seu parceiro de turma chora, então se aproxima e lhe dá um abraço, o pequeno retribui o carinho abraçando-a, também. Ela fala para ele “o colona não vai te pega, tá!” – O corona não vai te pegar, tá!, referindo-se ao Coronavírus. Após o abraço a criança parou de chorar (Diário de campo, 27/04/2022).

O “bichinho colona vílus” como era pronunciado pelas crianças se tornou um assunto popular, algo assustador que “deixava dodói”. Entendemos, com base nas ações das crianças, que elas tiveram acesso a muitas informações sobre o momento que estavam vivendo, e a partir dessas informações recebidas da cultura adulta criavam estratégias de autoproteção e proteção com o outro. Sarmiento (2004) nos traz que, por meio da fantasia-do-real, as crianças dão sentido às coisas e às ações do mundo real e as utilizam como uma maneira de resistir as circunstâncias difíceis que costumam vivenciar, recriando e transformando as situações vivenciadas.

### **Considerações finais**

As culturas infantis são apreendidas, reelaboradas e compartilhadas pelas crianças geralmente, culturas que fizeram parte da infância dos seus familiares, professores e outros adultos, e agora são reproduzidas, ganhando novos significados de acordo com os espaços sociais e culturais em que as crianças estão inseridas.

A cultura simbólica da infância é algo presente nas rotinas culturais das crianças sendo constituída por símbolos de diferentes crenças, preocupações e valores que elas adquirem primeiramente no ambiente familiar, e mais tarde num contexto social mais amplo, sendo as instituições de educação infantil espaços mais comuns para a disseminação dessas culturas.

As crianças fazem uso desses aspectos simbólicos para lidar com suas frustrações, medos, ansiedade, compreender modelos de comportamentos sociais e ampliar seu conhecimento sobre o mundo que as cerca.

A mídia tem grande influência sobre as culturas infantis. As crianças acabam expostas desde muito pequenas a conteúdos inadequados sem que, muitas vezes os pais tenham controle do que seus filhos estão assistindo, Para Corsaro (2011), sabe-se muito pouco sobre a forma com que os familiares tratam o uso da televisão e outros meios de comunicação com seus filhos.

No espaço onde foi desenvolvida a pesquisa foi possível observar que as crianças fazem uso de diferentes artefatos da cultura simbólica. Os desenhos e filmes infantis refletem comportamentos que no cotidiano as crianças buscam reproduzir e dar novos significados com seus grupos de pares e adultos. Através das histórias elas lidam com perdas, medos e frustrações. Os contos de fada se fazem presente nas brincadeiras e interações entre os grupos pares, momentos em que as crianças incorporam seus personagens preferidos e os utilizam para demonstrar força e coragem ao enfrentar medos e desafios.

Os aparelhos eletrônicos como notebook e celulares ganharam mais espaço nos planejamentos das professoras onde a pesquisa foi realizada, principalmente após a pandemia, e foram aderidos pelas crianças. Foi possível perceber a facilidade que elas possuem para lidar com esses instrumentos eletrônicos, bem como os conhecimentos sobre suas funcionalidades.

## Referências

BARBOSA, M.C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. n. 1. v. 9. p. 235-245. jan./jun. 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: edição 70, 2011.

CORSARO, W.A. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: MÜLLER, CARVALHO (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, W.A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. F. *Infância (n) ativa: potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital*. 2018. 258f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista. Bauru.

FRANCO, M. L.P.B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FURLAN, S.A. et. al. Culturas infantis: a reinteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*. s.l. n. 39. v. 21. p. 81-98. Jan/jun. 2019.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. s.l, 2004.  
Disponível em:  
<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 10 de agost. de 2023.



## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEAM/AHS DE MATO GROSSO DO SUL: UMA REALIDADE DE FORMAÇÃO PANDÊMICA

Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob (Bolsista Capes/PPGE/ UCDB)  
efraulob@gmail.com

Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB)  
brosto@ucdb.br

**Resumo:** O presente artigo é resultado dos estudos realizados durante a disciplina de Formação de professores, Prática Docente e Profissionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A disciplina teve como objetivo refletir sobre o processo histórico da formação e profissionalização docente, discutir a formação inicial e continuada e o trabalho docente na contemporaneidade, problematizando questões relacionadas às tecnologias nos diferentes espaços educativos. O artigo terá como base os textos referentes a formação inicial e continuada e o trabalho do professor na contemporaneidade. Dentro de uma abordagem qualitativa o estudo é bibliográfico e como empiria utilizamos uma experiência de trabalho de formação continuada de professores realizada pelo Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação do Mato Grosso do Sul. Conclui-se que a formação proporcionou aos professores um espaço para discutir suas concepções teóricas e práticas, revisar seus conceitos sobre o tema e sobre a constituição do estudante com altas habilidades ou superdotação, bem como alinhar o trabalho corroborativo com o CEAM/AHS.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Altas Habilidades ou Superdotação; Educação Especial.

### INTRODUÇÃO

A formação é um caminho de múltiplas possibilidades que permite aos indivíduos que o transitam desenvolver-se e criar relações que as levam a compreender seus próprios conhecimentos e os dos outros, além de relacionar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente acompanha profissionais da educação que atuam em todas as suas dimensões individuais e coletivas em caráter histórico, biopsicossocial, político e cultural, próprios de seres integrais e autores de sua própria formação. De acordo com Amador (2019, p.157):

Se constituir como professor é um processo permanente que envolve um conjunto de experiências do qual esse profissional passa durante sua vida. Os saberes construídos nestas experiências vividas ao longo do tempo vão se reformulando e se reinventando como uma atividade natural, o que faz com que os professores desejem qualificar-se para melhorar suas práticas. Com vistas a essa perspectiva, os docentes vão em busca de formação continuada, pois muitos não querem parar no tempo, precisam manter-se em eternas aprendizagens para transformar e inovar seu trabalho. Esse processo de busca, para alguns professores, se manifesta mais rapidamente do que em outros.

Foi ministrado um curso com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores da educação especial da Rede Estadual de Ensino das salas de recursos multifuncionais para atuarem no reconhecimento, identificação e atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, considerando que estes professores receberam um aumento expressivo em matrículas para o AEE em suas salas de recursos multifuncionais. O que trouxe uma inquietação sobre qual seria o seu papel e seu trabalho a ser desenvolvido com esses estudantes dentro das salas de recursos.

Os estudos sobre a superdotação, mostram que há muitas crenças e conceitos equivocados sobre o tema e a constituição do estudante com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Muitos desses conceitos partem do pressuposto de que o estudante é autossuficiente e capaz de se desenvolver e desenvolver seus estudos, talentos e habilidades sozinho, sem o apoio educacional especializado, o qual tem direito assegurado por lei.

Com a disseminação de informações em mídias sociais e sites oficiais a respeito do trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SED) por intermédio do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), houve uma crescente demanda de solicitações para avaliação e acompanhamento pedagógico pelo Centro às unidades escolares e formações continuadas aos professores. Assim, a formação continuada contribui para a desmistificação das crenças e conceitos historicamente solidificados que embargam os princípios filosóficos da educação inclusiva de garantia do desenvolvimento das habilidades, interesses e potencialidades dos estudantes, no respeito de suas necessidades específicas.

A opção pelo curso em formato de Educação à Distância (EAD) ocorreu mediante às condições pandêmicas da COVID-19. Essa modalidade facilita o acesso e participação do corpo docente em tempos em que a gestão escolar foi subsidiada pelos decretos e normativas legais de estados e municípios que estabeleceram a suspensão das atividades escolares presenciais como medida de urgência e, por conseguinte, adoção dos meios digitais para fins

educativos. A formação foi ministrada aos treze (13) professores das salas de recursos multifuncionais das cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul que atendem estudantes com AH/SD no AEE.

### **O Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) e a Formação Continuada**

O percurso histórico do CEAM/AHS teve início com a implantação do programa dos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no Brasil no ano de 2005. Com esse marco, inicia-se no Brasil um novo direcionamento para a educação dos estudantes com AH/SD, com a tentativa de superar a história de descontinuidade dos atendimentos e projetos para atender esse público alvo da educação especial. O estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao programa e implantou o NAAH/S em 2006. A partir desta data buscou-se a melhoria em atender de forma qualitativa e quantitativa esses estudantes até meados de 2017. Em 24 de julho de 2017 foi criado por meio do Decreto n. 14.786, o CEAM/AHS, que reorganiza o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades /Superdotação.

Em julho de 2017, através do Decreto n. 14.786, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), o NAAH/S deixa de ser um Núcleo e passa a ser um Centro, vinculado pedagógico e administrativamente à Coordenadoria de Políticas para a Educação especial (COPESP). Esta forma de estrutura administrativa proporciona a gestão de Núcleos em municípios no interior do estado de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2017).

Esta nova nomenclatura potencializou a demanda de atendimentos e avaliações de estudantes com indicadores de AH/SD direcionados ao Centro. Desse período até a presente data houve um crescimento expressivo de estudantes identificados com AH/SD, como também no AEE, com impacto direto na formação de professores da educação especial com conhecimentos específicos para atender essa demanda. Nesse cenário, a criação do Centro promoveu a melhoria no espaço físico ampliado, maximizou a demanda de estudantes atendidos com a contratação de profissionais especializados e a oferta de atendimento em áreas específicas do conhecimento, cumprindo com a busca de melhoria na qualidade de atendimento prestados a esses estudantes e suas famílias.

O Centro oferece o AEE com a função de suplementar o currículo com a disponibilização de atividades de enriquecimento curricular com o intuito de ampliar as

oportunidades de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD em contraturno ao ensino comum. Assim, surgiu a necessidade de ofertar um curso de formação continuada aos professores que emergiram com a crescente demanda de estudantes com AH/SD para atendimento em salas de recursos multifuncionais.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino lançou o programa da sala de recursos com o objetivo de ofertar o AEE de forma complementar ou suplementar à escolarização do estudante público-alvo da educação especial com serviços de apoio à inclusão definidos:

Sala de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum [...] (Brasil, 2001, p.50).

O principal objetivo da sala de recursos é a inclusão do estudante com AH/SD no ensino comum. A oferta desse serviço depende principalmente de como será implantado e implementado na unidade escolar, considerando suas condições de funcionamento e atendimento realizado pela escola quanto pelo professor da educação especial.

Sendo assim, os docentes das salas de recursos multifuncionais do interior do estado evidenciaram inquietação em receber os estudantes que foram inseridos em suas salas de recursos, considerando que eles alegam que não possuem formação específica para o atendimento desses estudantes.

A deliberação CEE/MS n. 11.883/2019, Art. 73, para o Atendimento Educacional Especializado AEE – preconiza que:

O professor especializado em educação especial deverá ter sua formação mínima em curso de graduação, licenciatura, com pós-graduação em educação especial de caráter generalista ou em uma de suas áreas e ou cursos de licenciatura em educação especial (Mato Grosso do Sul, 2019, p.14).

A deliberação prevê em seu artigo que, para atuar nas salas de recursos, o professor poderá ter formação generalista, sendo assim, sem uma formação específica, o que gera um hiato na formação desses professores entre a formação inicial e a oferta de formação continuada.



Nesta direção, Ilha e Hypólito (2014, p.107) nos apontam que “[...] os professores podem vivenciar uma regulação sobre o seu trabalho ou uma falta de clareza e fundamentação metodológica, geralmente ambas, durante o processo de trabalho docente”. O que torna mais evidente que a discussão sobre o tema é pouco debatida nas nossas universidades, mas também a falta de oferta de cursos na área faz com que o trabalho com estudantes com AH/SD torne-se um verdadeiro desafio para os docentes.

Como nos afirma Alencar (2007, p. 15):

No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades.

Consoante à maciça demanda de estudantes a serem atendidos e professores da educação especial que não possuem formação específica na área, é nítido que ainda persiste a desinformação sobre o tema e sobre a constituição do estudante com AH/SD. Que segundo Pérez e Freitas (2011, p. 111):

A invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD).

No ano de 2020, quando ocorreu a formação continuada aos professores da educação especial, o CEAM/AHS atendia aproximadamente duzentos e dezessete (217) estudantes conforme dados de matrículas registradas no Centro, sendo que desses, cinquenta e seis (56) estudantes eram atendidos pelos professores da sala de recursos multifuncionais do interior do estado em vinte e dois (22) municípios, o que demonstra a consistente demanda de estudantes com AH/SD identificados pela equipe pedagógica do Centro.

Dessa forma, a formação compactua com as metas elencadas pelo Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024):

4.4 assegurar a formação continuada de professores (as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários (as) administrativos (as) e gestores (as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 37).

Destarte, também o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.13.005/2014, prevê em sua meta 4 a formação continuada de professores e a implementar as salas de recursos multifuncionais propondo:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica [...] (Brasil, 2014).

Com vistas a atender a meta prevista no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, no Plano Nacional de Educação e a demanda de formação na área das altas habilidades ou superdotação para os profissionais que atuam na Rede Estadual de Ensino, foi oferecida uma formação de oitenta (80) horas em formato da Educação à Distância (EAD), frente a pandemia COVID-19. Sobre a EAD, concorda-se com Barreto, Guimarães, Magalhães e Leher (2006, p. 36):

Educação a distância, a mais recorrente das expressões, refere-se à EAD para a formação continuada de professores para os mais diversos níveis, da educação básica ao ensino superior, sendo defendida como: alternativa metodológica; garantia de formação com qualidade; formação em serviço que visa à articulação teoria-prática; e formação cooperativa.

Assim, a proposta pauta-se em oferecer subsídios teóricos e práticos para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD garantindo sua inclusão no contexto escolar, bem como na qualificação dos professores da educação especial para a identificação de novos estudantes, atendimento, conseguinte esclarecendo dúvidas e desmistificando ideias preconcebidas. A equipe pedagógica do CEAM/AHS tem como objetivo subsidiar a comunidade escolar acerca do processo de ensino aprendizagem do estudante com AH/SD, bem como realizar o acompanhamento da escolarização do AH/SD, ações essas que permeiam o trabalho pedagógico do professor da educação especial junto ao estudante.

O conceito de altas habilidades ou superdotação adotado pelo Centro tem como referencial teórico metodológico a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1988) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994). As políticas públicas estaduais para o atendimento do estudante com AH/SD estão assentadas, além da referência teórica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, no Decreto Federal n. 7611/2011 e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 04/2009, e essas

normas definem que o estudante com altas habilidades ou superdotação é aquele que apresenta “[...] um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009).

O acompanhamento realizado pela Equipe Pedagógica constatou a eminente demanda de formação com essa temática para os professores que atuam diretamente nas salas de recursos multifuncionais. Concordante a isso, a formação continuada foi constituída para que ocorresse nesse momento emergencial da COVID-19, mas que tivesse um perfil de continuidade para o acompanhamento e assessoria permanente junto aos professores, não caracterizando-se conforme nos adverte Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p.3) “formação aligeirada dos professores, voltada para atender os interesses do mercado de trabalho e da reprodução do capital”.

A inclusão desse estudante depende, em primeiro lugar, do conhecimento básico do professor em reconhecer e identificá-lo e desenvolver metodologias e estratégias educacionais que garantam a suplementação curricular nas áreas de interesse ou habilidade dentro do AEE que conforme Alencar e Fleith (2006, p.09): “[...] o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social [...]”.

Assim, faz-se necessária uma formação que contemple as ações pedagógicas do professor com vistas ao atendimento específico do estudante, de forma a garantir a integração do ensino comum com o especializado. Conseqüentemente, ao não colidir nas crenças de que o estudante apresenta comportamentos de AH/SD quando está no atendimento educacional especializado e no ensino comum ele perca esta condição o que nos retrata Virgolim, (2007, p. 18) “[...] “ser superdotada” apenas no atendimento especializado”.

O estudante superdotado convive com as mazelas impostas pelas ideias e mitos constituídos sobre si, que refletem diretamente em seu sucesso escolar no AEE e no ensino comum. Esse é um dos maiores desafios dos professores do AEE, fazer com que a escola reconheça e identifique o potencial do estudante AH/SD. Que a escola seja um espaço democrático, que promova a inclusão, oportunidade de permanência e acesso do estudante AH/SD aos níveis mais elevados do ensino. A escola, também, deve reconhecer que o estudante com AH/SD é público-alvo da educação especial, e que a ele são concedidas as mesmas oportunidades de direito ao atendimento do estudante AH/SD contrastado com os demais públicos da educação especial que segundo Cabral (2014, p.29):

[...] o direito e a igualdade na educação, em relação às Altas Habilidades, caminham no Brasil fora de um contexto ideal, uma vez que ainda se observa que muitos deles se encontram na invisibilidade demonstradas pelos CENSOS de Pesquisas Educacionais, que apontam para uma baixa quantidade numérica de pessoas dispostas nesta categoria, contrariando assim o que dispõe a OMS, onde está afirmado que 3% a 5 % da população mundial possuem Altas Habilidades/Superdotação.

Desta forma, o professor da sala de recursos multifuncionais desempenha um papel indispensável como nos afirma Moretti e Corrêa (2009, p. 487) “pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”.

Para ocorrer a inclusão efetiva com o sucesso escolar é primordial que o professor da educação especial esteja preparado para receber o estudante e ter ciência sobre seu trabalho pedagógico dentro e fora da sala de recursos, compreendendo que a inclusão escolar perpassa primeiramente no seu atendimento, como afirmam Lima e Moreira (2018, p.275) “para que esta relevância ocorra, é preciso que, em sua formação, o professor seja preparado para identificar as características de superdotação e, desta forma, elaborar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem desses alunos”.

A formação continuada teve como basilar oferecer conhecimentos pedagógicos com estratégias específicas de identificação, atendimento, intervenção, conhecimento na área específica a fim de assegurar a inserção do estudante no âmbito escolar e contribuir com o trabalho colaborativo entre o professor da educação especial, do ensino comum e dos profissionais do CEAM/AHS.

### **Formação Continuada em Altas Habilidades ou Superdotação Para Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul**

A formação continuada ocorreu em formato da Educação à Distância (EAD) devido às condições pandêmicas da COVID-19. A medida foi tomada pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul para prevenção de contágio em meio à pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, tendo como parâmetro a construção de uma ponte entre teoria e prática docente que segundo Felício e Silva (2017, p.151) aponta como necessária:

[...] modelo de formação profissional, caracterizado pelas articulações que se estabelecem, no seu interior entre os saberes teóricos e os saberes práticos, necessários à atividade docente e ao desenvolvimento profissional, cuja construção deve ser o objetivo de qualquer programa de formação.



Nesta direção, a formação em EAD proporcionou maior adesão dos professores no curso que conforme Barreto, Guimarães, Magalhães e Leher (2006, p 36): “[...] tendem a sugerir uma espécie de facilitação dos processos formativos”.

A formação foi ministrada para treze (13) professores das salas de recursos multifuncionais das cidades do interior do estado do AEE aos estudantes com AH/SD. Os professores foram orientados e acompanhados por tutores durante os quatro módulos da formação para realização das atividades e fóruns. O curso teve como objetivo formar professores para atuarem na Educação Especial da Rede Estadual de Ensino nas salas de recursos multifuncionais para o reconhecimento, identificação e atendimento educacional especializado dos estudantes com AH/SD. Dessa forma, possibilitou a garantia do direito dos estudantes com AH/SD de serem reconhecidos, identificados e atendidos em suas necessidades educacionais, oportunizando sua inclusão no contexto escolar e corroborando com o desenvolvimento de suas potencialidades. A formação tinha por objetivos:

- a) contribuir para o aprimoramento dos professores que atuam na Educação Especial na Rede Estadual de Ensino para AEE de estudantes com AH/SD;
- b) reconhecer e identificar o estudante com AH/SD e compreender o processo de construção do seu conhecimento;
- c) promover a inclusão do estudante em todo processo educativo por meio do trabalho colaborativo entre professor do AEE e do ensino comum.

A estratégia de desenvolvimento (metodologia) foi:

O curso foi oferecido na modalidade Educação à Distância, dividida em quatro (04) módulos com carga horária de vinte (20) horas cada módulo, no total de oitenta (80) horas a seguir: Módulo I: Políticas públicas para Educação Especial Inclusiva e Histórico de Atendimento a Altas Habilidades ou Superdotação; Módulo II: Altas Habilidades ou Superdotação: Conceitos, Características e Mitos; Módulo III: Processos de identificação; e Módulo IV: Atendimento Educacional Especializado.

Os módulos foram organizados tendo como base as dúvidas e inquietações elencadas pelos professores, durante as orientações realizadas pela Equipe Pedagógica do CEAM/AHS. Em cada módulo foram utilizados como recursos tecnológicos e pedagógicos: videoaulas, textos teóricos, fóruns, palestras, painel, filmes, diário de bordo, plantão de dúvidas e atividades avaliativas.

A formação contou com tutores do ambiente virtual que atuaram para: dar suporte para o professor em questões de acesso, ambientação e uso do ambiente virtual; avaliar criteriosamente a produção e participação do professor em ambiente virtual; dirimir dúvidas, sugerir textos, vídeos e outros materiais capazes de promover o melhor aproveitamento do cursista em relação aos temas abordados ao longo da formação; e estimular os cursistas a participar das atividades propostas em ambiente virtual.

Optou-se como ferramenta avaliativa das atividades propostas por módulo um relatório final ou relato de experiência para obtenção do certificado do curso. A avaliação das atividades realizadas pelos professores teve como critérios: domínio dos assuntos abordados nos módulos com base no material disponível; demonstrar entendimento sobre o tema, articulando os conhecimentos adquiridos na formação, contextualizando com a realidade; a utilização de informações e argumentos, e domínio dos mecanismos linguísticos envolvidos na escrita, principalmente os que envolvem a coesão e a coerência textual.

Nos fóruns os critérios de avaliação de participação em cada módulo com a realização de no mínimo duas postagens que agreguem e contribuam com os temas propostos. A atividade final do curso compôs um relatório final ou relato de experiência, em que o cursista deveria relatar um fato de sua prática que tenha como pauta a questão das altas habilidades ou superdotação direta ou indiretamente. Para receber a certificação referente ao curso, estabeleceu-se que o professor deveria participar de, no mínimo, 75% das atividades propostas nos fóruns e no ambiente virtual de forma a cumprir 100% das atividades propostas no ambiente virtual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada aos docentes das salas de recursos multifuncionais pautou-se na qualificação do trabalho pedagógico em discutir o processo de ensino aprendizagem, bem como a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, com o objetivo de sistematizar a construção de uma prática pedagógica que ofereça oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos e ritmos de aprendizagem e potencialidades de cada estudante. Nesse devir é fundamental que se tenha uma política de formação continuada aos professores da educação especial, na qual possibilite discutir suas concepções teóricas e práticas, evitando ideias equivocadas sobre o tema e sobre a constituição do estudante com AH/SD.

Os professores participaram efetivamente da formação com conclusão exitosa na entrega total de atividades previstas em cada módulo e com a certificação de todos participantes. Os relatórios finais e os relatos de experiências propiciaram uma visão ampla sobre o trabalho do professor no AEE e na identificação do perfil acadêmico e artístico dos estudantes com AH/SD, o que contribuiu para implementação de novas ações nas unidades escolares do interior do estado de Mato Grosso do Sul.

A formação foi o prelúdio do assessoramento prestado pelo Centro às unidades escolares que atendem estudantes com AH/SD. A partir desse evento foi construído um cronograma de formações periódicas para acompanhamento do trabalho do professor.

Durante a formação continuada os professores apresentaram suas inquietações sobre o tema e a ânsia em adquirir conhecimentos necessários para o seu trabalho. O curso proporcionou momentos de discussões, debates e até de uma escuta afetiva por parte do grupo, o que gerou um clima de solidariedade e respeito.

Foi perceptível a melhoria na qualidade do AEE do estudante nas salas de recursos multifuncionais pelos professores, e também, a participação efetiva desse estudante no atendimento. A formação proporcionou ao professor sentimento de pertencimento ao CEAM/AHS e ao grupo de profissionais que atendem estudantes com AH/SD, ocasionando na participação efetiva dos professores da educação especial e estudantes nos eventos realizados pelo Centro, com a consolidação em exposições, espetáculos, sarau, olimpíadas, feiras técnicas, tecnológicas e científicas, resultando em várias premiações dos estudantes do interior do estado de Mato Grosso do Sul. As trocas de experiências, os estudos entre os professores das salas de recursos e os do CEAM/AHS, a busca de orientação, articulação e alinhamento do trabalho com a equipe do Centro contribuíram sobremaneira não só para o AEE, assim como para o crescimento profissional dos envolvidos. Essa sinergia criou laços de respeito mútuo e reconhecimento da importância do trabalho corroborativo.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Cadernos de Educação Especial**, 27. 2006. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista/index.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/index.htm)> Acesso em: 20 de fev. 2023.

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação** Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p.15.

AMADOR, J. T. Concepções e Modelos da Formação Continuada de Professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n. 2 – 2019.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas de formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista Pública de Educação**, v.29, jan-dez 2020, p. 1-26.

BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 04**, 05 de outubro de 2009.

BRASIL, **Decreto Federal n. 7611**, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Resolução n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação Especial – PNE, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) > Acesso em: 10 fev. 2023.

CABRAL, I. A. **Indicar para identificar e atender altas habilidades nas escolas**. Curitiba: Appris, 2014.

FELICIO, M.H.; SILVA, C.M. Currículo e formação de professores: uma visão integrada de construção de conhecimento profissional. **Diálogo Educacional**. V.17, n.51, p.147-166, jan/mar 2017.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ILHA, F. R. D SILVA; HYPÓLITO, A.M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**. V.10, n.17, p. 99-114, jul/dez 2014.

LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. O Professor Frente à Identificação do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação na Universidade. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 271-286.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto n. 14.786**, 24 de julho de 2017.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto n. 12.169**, 23 de outubro de 2006.



MATO GROSSO DO SUL, **Deliberação CEE/MS n. 11.883**, 05 de dezembro de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação 2014-2024**. Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-2014.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL, **Resolução/SED n. 3.330**, 22 de novembro de 2017.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. **A sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão de alunos com deficiência mental em classes comuns**. In: V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. Londrina, 2009, Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 485-492. 2009.

PÉREZ, S. G. P B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR.

RENZULLI, J. S. Modelo Triádico da Superdotação. In: **Los Niños Superdotados Aspectos Psicológicos Y Pedagógicos**. Joan Freeman: Santillana. 1988.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

## A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIs) DO MUNICÍPIO DE BONITO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS) EM TEMPOS DA PANDEMIA DO COVID19

Marcia Pires dos Santos (PPGE/UCDB)  
profmarciapires@hotmail.com

Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB)  
heitor.medeiros@ucdb.br

**Resumo:** O presente artigo trata-se da proposta de pesquisa ligada ao curso de doutorado em educação que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) vinculado a linha de pesquisa ‘Diversidade Cultural e Educação Indígena’ e tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão/exclusão da criança com deficiência na educação infantil em tempos da pandemia do COVID 19 no Centro de educação infantil Laura Vicunã e Centro de Educação Infantil Hermínia Teixeira Siqueira no município de Bonito, Mato Grosso do Sul. Foi realizado um levantamento bibliográfico do tema estudado, dos fundamentos legais da inclusão na educação infantil, artigos publicados no período de 2020 a 2021, além de uma pesquisa documental dos CEIs e da Secretaria de Educação e Cultura para análise do seu Regimento Escolar, Proposta Pedagógica, Currículo e práticas pedagógicas no período da pandemia. Também vem sendo realizado gravação de entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado. Essas entrevistas estão sendo realizadas com gestores, docentes e famílias das crianças com deficiências, além de um registro das atividades encaminhadas e conversas nos grupos via whatsapp com a finalidade de contribuir com o entendimento da pesquisa realizada.

**Palavras-chave:** Inclusão/exclusão. Educação infantil. Pandemia do COVID 19.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), vinculada ao Grupo de Pesquisa ‘Diversidade Cultural Educação Ambiental e Arte’ e a Linha de Pesquisa ‘Diversidade Cultural e Educação Indígena’ e que tem como objetivo Analisar o processo de inclusão/exclusão da criança com deficiência na educação infantil em tempos de pandemia no Centro de educação infantil Laura Vicunã e Centro de Educação Infantil Hermínia Teixeira Siqueira no município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS)”, bem como junto aos

gestores, docentes e famílias, como aconteceu o processo de inclusão/exclusão das crianças com deficiência no período de 2020 a 2021.

Especificamente propõe: a) Contextualizar as políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiências nas esferas Federal, Estadual e do Município de Bonito (MS); b) Investigar as experiências na formação acadêmica e prática de trabalho de gestores, professores(as), inclusive professores(as) de apoio dos (CEIs) de Bonito (MS), enfocando as contradições, desafios e perspectivas da inclusão pelo fato das crianças não terem frequentando presencialmente os CEIs no momento de pandemia; c) Entender o que a pandemia do COVID 19 trouxe de novo na educação infantil nos CEIs de Bonito (MS) bem como os impactos das atividades online encaminhadas pelos professores(as) por meio do grupo no WhatsApp para contemplar o atendimento emergencial; d) Analisar como as famílias das crianças com deficiências lidaram com o fato de seus filhos(as) não terem frequentado presencialmente os CEIs no momento da pandemia, inclusive sendo obrigados a assumir a responsabilidade de orientar as crianças a realizarem as atividades pedagógicas que foram encaminhadas pelos professores(as) através do grupo no WhatsApp

Dessa forma, foi necessário buscar caminhos e percorrer diversos trajetos. Percursos e trajetos “que têm como base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

Na busca pela inclusão/ exclusão da criança com deficiência em tempos de pandemia, a metodologia dessa pesquisa apresenta abordagem qualitativa, o que possibilita favorecer uma maior diversidade de informações para análise (MINAYO, 2012). Caracteriza-se como pós-crítica e se mostra mais adequada, pois nas pesquisas pós-críticas, “[...] o sujeito é um efeito das linguagens [...]” (Paraíso, 2014, p. 31) por possibilitar a escuta dos sujeitos, perceber seus anseios e angústias. Em nosso caso, nos permitiu discutir o outro diferente que são as crianças com deficiência e as relações de poder que permeiam seus direitos de inclusão e uma educação que trabalhe todas suas potencialidades para seu desenvolvimento cognitivo

A pesquisa em andamento foi caracterizada como qualitativa e bibliográfica em busca de compreender os fenômenos, o contexto onde ocorrem e a partir do ponto de vista dos interlocutores, pois é produzida de impressões e subjetividade interpretativa a partir da memória afetiva (Godoy, 1995). O estudo foi ancorado no método da entrevista, pois é utilizada para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Portanto, no processo de realização da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico do tema estudado, dos fundamentos legais da inclusão, além de uma pesquisa documental dos dois Centros de Educação Infantil, para análise do seu Regimento Escolar, Proposta Pedagógica, Currículo e práticas pedagógicas realizadas no período da pandemia. A pesquisa bibliográfica se faz necessária uma vez que sentimos que existe uma necessidade premente de aproximação com os teóricos da decolonialidade.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõe a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL 2009, p. 44)

Também para produção dos dados estamos realizando conversas informais com a diretora do departamento de inclusão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Bonito -MS, além das gravações de entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado. Essas entrevistas estão sendo realizadas com gestores e docentes e famílias das crianças com deficiências matriculadas nos CEIs pesquisados. Realizamos também um registro das atividades encaminhadas e conversas nos grupos via whatsapp com a finalidade de contribuir com o entendimento da pesquisa realizada.

## A PROBLEMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa busca responder uma pergunta de extrema relevância para a comunidade dos CEIs no município de Bonito no estado de Mato Grosso do Sul, ou seja: Como aconteceu o processo de inclusão/ exclusão da criança com deficiência em tempos de pandemia no Centro de educação infantil Laura Vicunã e Centro de Educação Infantil Hermínia Teixeira Siqueira no município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS) ?

A pesquisa se deu em dois Centros de Educação Infantil do Município de Bonito/MS que apresenta uma área de 5,373,016 Km<sup>2</sup>, localizada na região da Serra da Bodoquena, região



Sul do Centro-Oeste e dista 297 quilômetros da capital Campo Grande/MS. Estes CEIs oferecem atendimento integral as crianças de 0 a 3 anos em creches (Berçário e Maternal) e atendimento parcial na pré-escola de 4 a 5 anos, além de atender crianças inclusas.

Os locais da pesquisa estão localizados na vila Donária e bairro Marambáia, sendo a primeira, região central do município de Bonito/MS e a segunda, um bairro popular periférico da cidade. As famílias que vivem na vila Donária região central são consideradas de classe média, são pessoas que atuam no turismo ou como proprietários de agências, ou como guias, além de professores e funcionários públicos. Nesse bairro as pessoas com menos poder aquisitivo trabalham como recepcionistas de hotéis ou atendentes de mercados. Essa caracterização da população que vive no entorno dos CEIs onde a pesquisa foi desenvolvida é necessária a fim de mostrar que os pais são pessoas esclarecidas, em sua maioria tendo nível superior, portanto conhecem os direitos de seus filhos inclusos.

As famílias que vivem no bairro Marambáia são consideradas de classe pobre população de baixa renda e status social que necessitam de programas do governo federal como bolsa família, cestas básicas, entre outros. Os pais são trabalhadores (as) domésticas (os), garfis, trabalhador rural, vendedores, e camareiras de hotéis. Ao contrário, os pais são menos esclarecidos, em sua maioria não finalizaram o ensino médio, portanto, desconhecem os direitos de seus filhos.

Os sujeitos definidos para a entrevista foram os pais de crianças com deficiência matriculadas nos CEIs, dois gestores, professores(as) regentes e professores(as) de apoio que atuavam em sala de inclusão na educação infantil dos CEIs. A troca de experiência com os professores (as) e as famílias foi algo bastante produtivo e permitiram produzir dados por meio da entrevista corroborando para responder às muitas interrogações surgidas sobre a inclusão no contexto pandêmico nas conversas informais com pais e familiares das crianças com deficiência.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelece que em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, é garantido o direito a criança de frequentar os Centros de Educação Infantil, e receber o atendimento na promoção do desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sobrepondo a visão assistencialista, complementando a ação da família e da comunidade” priorizando o Educar e o cuidar, o Ensinar e o Brincar, tendo como concepção de educação infantil o atendimento às crianças até 5 anos; em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).

Os Centros de Educação Infantil são mantidos pela Prefeitura Municipal de Bonito e administrado pela (Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC), com o CNPJ nº03.073.673./0001-60. O CEI Laura Vicuña atende 112 crianças e o CEI Hermínia Teixeira atende 256 crianças.

As propostas do Projeto Político dos CEIs Laura Vicuña e Hermínia Teixeira contemplam práticas pedagógicas interdisciplinares que promovam o desenvolvimento integral das crianças que participarão ativamente de seu aprendizado e formação. A partir do dia 17 de março de 2020, obedecendo a Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante o período da pandemia da COVID-19.

Dessa forma, diante de um contexto pandêmico surgiu a necessidade de pesquisar professores, gestores e famílias, a fim de “escutar” seus silenciamentos, sistematizar suas falas, e dialogar com teóricos dos Estudos Culturais, teóricos do Grupo Modernidade e Colonialidade e outros autores que se aproximam desse campo teórico, para dialogarmos sobre as práticas pedagógicas das crianças com deficiências no período de pandemia com o recorte temporal a partir do mês de Março de 2020 até setembro de 2021.

### **INCLUSÃO E PANDEMIA:**

Para a realização dessa temática, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em documentos, parecer, artigos e livros de autores que se referem a estudos sobre criança com deficiência na educação infantil em tempos de pandemia e darão embasamento teórico para esta pesquisa,

Diante das produções encontradas, procuramos realizar as leituras no sentido de “ler para aprender, para fazer conexões inesperadas, para despertar nossos afetos felizes” (PARAÍSO, 2012, p.36), provocar inquietação, mover e mobilizar um pensamento. A busca por trabalhos foi a partir dos descritores: Educação Infantil e Estudos Culturais, Educação Infantil e inclusão e Educação Infantil e Pandemia. Estudos como a pesquisa de Castro 2021, mostraram a insuficiência na eficácia com que as políticas educacionais foram veladas no momento de pandemia e apontou para problemas já existentes na educação e que com o momento com o qual vivenciamos somente se intensificaram.

No livro Educação infantil em tempos de pandemia, ( Uzêda, Barbosa,Queiroz,2021) em seus estudos intitulado: Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia? Constataram que durante o período de isolamento social, as professoras

tiveram grande dificuldade de manter o contato com as crianças e seus familiares e de obter retorno sobre as atividades sugeridas, apontando a condição socioeconômica das famílias e a falta de recursos de tecnologia. Em seguida, faremos uma breve discussão no sentido de entender a contribuição da educação inclusiva nos CEIs a partir de práticas pedagógicas inclusivas para o fortalecimento da inclusão de todas as crianças com deficiências e sem deficiências em detrimento a exclusão.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Educação infantil é o processo educativo das crianças de zero a cinco anos, primeiro etapa da educação básica, “que ocorre em instituições que não devem se confundir com a família, a escola ou os hospitais” ( Noal, 2006,p. 37). Nos debates atuais sobre a inclusão, a educação infantil tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam a questão do acesso e da permanência das crianças nas suas instituições educacionais. Nas palavras de Meyer; Paraiso,2012:

Precisamos ser pesquisadores (as) com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo. Um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão de sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação (Meyer; Paraiso,2012, p.26).

Falar de educação inclusiva em tempos de incertezas em que estamos vivendo no mundo, tanto no âmbito educacional, como econômico e político, nos tira da zona de conforto, para pensar no direito da criança em outros contextos que vai além de simplesmente estar matriculada em uma instituição de educação infantil. O direito à educação e a equidade de condições são princípios reafirmados no documento intitulado Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais:

[...] políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência durante o período da pandemia da covid-19 precisam considerar que, independentemente da complexidade do momento em que vivemos, a preservação do direito à educação deve ser a premissa prioritária para a criação de quaisquer medidas e procedimentos. Gestores públicos, diretores de escolas e educadores têm o papel de cuidar para que os estudantes com deficiência não sejam excluídos, desmotivados ou deixem de estudar. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 49)

Enquanto docentes percebemos o centro de Educação Infantil como um lócus que merece cada vez mais atenção, haja vista a multiplicidade de fatores que o circundam e a heterogeneidade que o compõe a partir de variáveis sociais, regionais, linguísticas, étnicas, entre outros, que precisam ser contempladas nas práticas educativas e sociais tecidas neste espaço, as quais precisam ser delineadas, realizadas e efetivas de modo a garantir a defesa de seu público na igualdade e na diferença, ou seja, em sua pluralidade.

Nesse argumento, a educação inclusiva acaba sendo banalizada, ou seja, passa a atuar muito mais como um recurso metodológico, um suporte, do que reconhecida como um direito. No entanto, entender que a diferença é a produção de um coletivo, que é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sociocultural, compreender ainda que se abrir para a diferença implica se deixar afetar pelas forças de seu tempo.

Trata - se de uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com os efeitos que nossa conduta possa ter sobre ele; ela vai mais além, assumindo as consequências de sermos permanentemente atravessados pelo outro.

Ressalta-se que a pesquisa do doutorado em andamento é um processo que vem buscando analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento as crianças público alvo da educação especial em tempos de pandemia. No que tange a pessoa com deficiência no âmbito educacional, Skliar (2001) entende que a instituição educacional inclusiva fala dos “deficientes” como sujeitos da escola regular, mas se esta escola coloca como exigência a escolarização, o sujeito deixa de ser “deficiente” para ser como os outros. Nesta direção, a educação inclusiva propõe uma mudança cultural, nos convida a compreender e acolher as múltiplas formas de ser um estudante. Torna-se uma revolução de costumes, uma revolução de compreender que as pessoas são diferentes, e a diferença não implica em algo negativo, mas ao contrário nos ensina todos os dias a ter respeito, tolerância, delicadeza e amor ao próximo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

A pesquisa se encontra em fase de análise de dados e embasadas na Pedagogia da Diferença bem como nos teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade, que criticam os modelos hegemônicos de conhecimento da modernidade impondo regras a fim de homogeneizar as pessoas e subalternizar identidades como inferiores. Diante desse cenário, os



desafios da educação infantil se tornaram ainda maiores, principalmente quando falamos da inclusão de crianças com deficiências em tempos da pandemia do COVID 19.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em .educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora; LDA, 1994..

Bonito. Prefeitura Municipal de Bonito. Turismo. Bonito/MS, 2023. Disponível em: <https://www.turismo.bonito.ms.gov.br/passeios-em-bonito-ms> Acesso em: 05 abr. 2023.

BONITO. Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Infantil Laura Vicuña. Bonito MS. Centro de Educação Infantil. 2021.

BONITO. Regimento Escolar Interno dos Centros de Educação Infantil. Bonito MS. **Centro de Educação Infantil. 2019.**

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Organização Mundial da Saúde (OMS). <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em : nov.2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução. Brasília, DF, 1998. v. 1. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20/12/1996..

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm) . Acesso em: julho de 2020.

CASTRO, G. C. Educação inclusiva em tempos de pandemia: Desafios para a inclusão. Revista Interdisciplinar, MARGENS - Dossiê Margens, Poder e Insurgência na América Latina Versão Digital. VOL.15. N. 24. Jun 2021. p. 275-290.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYIO, Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONAJE. XXIX Fórum Nacional dos Juízes Especiais. **Bonito - História**. Bonito/MS, 2011. Disponível em: [https://www5.tjms.jus.br/fonaje/conheca\\_Bonito.php#:~:text=Geografia%20%2D%20Localiza%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Bonito%20est%C3%A1%20localizado,vai%20de%20no%20a%20abril](https://www5.tjms.jus.br/fonaje/conheca_Bonito.php#:~:text=Geografia%20%2D%20Localiza%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Bonito%20est%C3%A1%20localizado,vai%20de%20no%20a%20abril). Acesso em: 12 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.  
GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

LESCANO, C. P; MEDEIROS, H. Q. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 297-317, set./dez. 2019

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. [São Paulo], 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas -e novas- fronteiras em educação. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 12, n.2-3, p. 11-21, 2001.

LEAL, F, de L, A; AMORIM, A, L, N, de; LIMAM, B, B, S, da. Currículo da educação infantil no contexto da pandemia: Problematizando concepções e relações. **Debates em Educação | Maceió | Vol. 14 | Nº. Especial | Ano 2022 | DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp109-126**

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Deliberação CEE/MS N° 7828, de 30 de maio de 2005. Disponível em < <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-7828.pdf>> Acesso em 10 de novembro de 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves(orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (23-61).

UZÊDA S. de Q. BARBOSA, R. da S, QUEIROZ F M. M. Gutierrez de. Educação Infantil em Tempos de Pandemia. **Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia?** editora da universidade federal da Bahia, Salvador Edufba, 2021.

## A UFMS VAI À ESCOLA PÚBLICA: INTRODUÇÃO À ENGENHARIA CIVIL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Thiago Feliciano Alves (Bolsista PROAES UFMS)  
thiago.feliciano@ufms.br

Enio Lorrان Reis Santos (UFMS)  
Enio.lorran@ufms.br

**Resumo:** Este texto tem como objetivo trazer um relato de experiência, em forma de artigo, de um curso de extensão, idealizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e realizado numa escola estadual pública, no município de Campo Grande, MS. Tal projeto proporciona aos estudantes de escolas públicas uma introdução ao campo da Engenharia Civil. O projeto visa despertar o interesse dos estudantes pela engenharia, promovendo uma compreensão básica dos princípios e práticas utilizados na construção de estruturas. Conclui-se que esses projetos de extensão são significativos para a aprendizagem do estudante do ensino médio, uma vez que podem entender a importância de ingressar no ensino superior.

**Palavras-chaves:** Engenharia Civil. Escola Pública. UFMS

### INTRODUÇÃO

A Engenharia Civil é uma das áreas mais abrangentes e influentes no desenvolvimento das sociedades, responsável pela concepção, planejamento, projeto, construção e manutenção de infraestruturas essenciais, como edifícios, estradas, pontes, sistemas de abastecimento de água e saneamento, entre outros (Carter, 2006).

Ao oferecer uma introdução a engenharia civil torna um acesso igualitário a uma formação de qualidade nessa área para estudantes de diferentes origens socioeconômicas. Isso



contribui para reduzir as desigualdades e promover a inclusão social, permitindo que jovens talentosos e motivados tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para o progresso do país (Hertzberg, 1996).

Além disso, levar uma introdução à engenharia civil na escola pública, pode despertar o interesse dos estudantes por essa profissão e incentivá-los a seguir carreiras na área científica e tecnológica. Isso é especialmente relevante em um mundo cada vez mais dependente de avanços tecnológicos e soluções inovadoras para os desafios do desenvolvimento sustentável (Fazenda, 2008).

Para Paulo Freire (1985):

Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento (Freire, 1985, p. 23).

É fato dizer que está cada vez mais difícil fazer com que o estudante entenda conteúdos escolares, pelo fato de ser uma clientela cada vez mais diversificada em contextos econômicos, culturais, sociais, dentre outros. Com isso, Masseto (2003) considera que o ensino através de parcerias com universidades, por meio de projetos de extensão, é uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, entretanto alerta que ainda não é o suficiente para o aluno, uma vez que seria necessário uma orientação e acompanhamento do professor no decorrer da construção do conhecimento do aluno.

A aproximação de conhecimentos de Engenharia Civil aos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Básico exigiu com que se analisassem esses conhecimentos por uma perspectiva pedagógica. O Ensino Básico pedia uma adaptação desta linguagem e foi necessário construir um contexto mais amplo, relacionado à realidade dos alunos, e que abrigasse tais conhecimentos técnicos e conceituais (Ackermann, 2018).

## A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é uma instituição de ensino superior localizada no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Fundada em 1962, a UFMS é uma das principais universidades públicas da região Centro-Oeste do país (Brasil, 2018).

A universidade oferece uma ampla gama de cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas áreas de ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas, engenharias, saúde, entre outras. Seu objetivo é promover o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, científico, cultural e social da região e do país.

A UFMS possui diversos campi distribuídos em cidades do estado de Mato Grosso do Sul, incluindo Campo Grande, a capital, e outras cidades como Dourados, Três Lagoas, Aquidauana, Corumbá, Naviraí e Paranaíba. Cada campus oferece uma variedade de cursos e programas, abrangendo diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2018).

Além das atividades acadêmicas regulares, a UFMS também realiza pesquisas em diferentes campos do conhecimento, contribuindo para a produção científica e tecnológica da região. A universidade também busca se envolver com a comunidade por meio de projetos de extensão, levando conhecimento e serviços à população local.

A UFMS desempenha um papel importante no cenário educacional e de pesquisa em Mato Grosso do Sul, promovendo a formação de profissionais qualificados e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região e do Brasil como um todo.

### Objetivos:

- Introduzir os estudantes ao campo da Engenharia Civil, explicando suas diversas áreas de atuação e o papel do engenheiro civil na sociedade.
- Explorar os desafios atuais enfrentados pela engenharia civil, com ênfase na sustentabilidade e no uso eficiente dos recursos naturais.
- Promover atividades práticas que envolvam a concepção e construção de estruturas simples, utilizando materiais recicláveis e ecologicamente corretos.

- Estimular o trabalho em equipe, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes por meio de desafios e projetos práticos.

### **METODOLOGIA:**

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, município de Campo Grande, MS. Participaram desse projeto todos os estudantes do ensino médio, totalizando 150 estudantes. Abaixo, seguem as atividades propostas:

Palestras introdutórias: Apresentações sobre a Engenharia Civil, suas áreas de atuação e sua importância para a sociedade. Discussões sobre projetos de destaque e exemplos de construções sustentáveis.

Visitas técnicas: Os estudantes dessa escola, foram fazer uma visita técnica na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. Na ocasião, participaram do espaço ciência e visita ao curso de Engenharia Civil, nos laboratórios de Construção Civil.



*Figura 1: Acadêmicos do Curso de Eng. Civil apresentando o laboratório para os estudantes da escola.*



*Figura 2: Apresentando uma palestra sobre a UFMS na Escola Pública*



*Figura 3: Estudantes da escola pública visitando o espaço ciência da UFMS*





Figura 4: Estudantes no paliteiro da UFMS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ensinar sobre a Engenharia Civil nas escolas públicas, é possível conscientizar os estudantes sobre a importância da sustentabilidade na concepção e construção de infraestruturas, preparando-os para enfrentar os desafios futuros de forma responsável e eficiente.

Em resumo, o estudo da Engenharia Civil na escola pública é essencial para promover a igualdade de oportunidades, estimular o interesse por ciência e tecnologia, impulsionar o desenvolvimento econômico e formar profissionais capacitados para enfrentar os desafios do presente e do futuro. É uma área fundamental para o progresso de uma nação e o bem-estar da sociedade como um todo.

Este trabalho buscou promover um contato entre duas realidades que não foram muito estimuladas a conviverem: de um lado a ciência exata da Engenharia e de outro o processo de ensino e aprendizagem do Ensino Básico. Este trabalho carregou primeiramente o cunho da Extensão Universitária, buscando articular o conhecimento científico advindo do Ensino Superior com as necessidades da comunidade na qual a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul se insere. O grande desafio do atual cenário das Engenharias e Exatas é despertar, no ensino médio, o interesse dos jovens sobre as referidas áreas. A dinâmica utilizada

para o desenvolvimento do projeto permitiu uma interação muito grande entre os participantes durante a realização das atividades. Apesar de que a maioria das jovens participantes não apresentarem interesse em ingressar nas áreas exatas, engenharia o projeto auxiliou na reflexão da escolha profissional, bem como na sua formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ACKERMANN, Gustavo Kath Engenharia Civil na Escola Básica : explorando a Bioconstrução como Temática Interdisciplinar de Ensino / Gustavo Kath Ackermann ; orientador, Ricardo Socas Wiese, 2018. 96p. **Trabalho de Conclusão de Curso** (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Graduação em Engenharia Civil, Florianópolis, 2018.

Brasil, 2018. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>

CARTER, Giles F. e Donald E. Paul. **Ciência dos Materiais e Engenharia**. ASM International, dezembro de 2006.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985

HERTZBERG, Richard W. **Deformação e Mecânica da Fratura de Materiais de Engenharia**. 4ª edição. Nova Iorque, NY: John Wiley & Sons, Inc., 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

HEWITT, Paul G. **Física Conceitual**, 10ª Edição. São Francisco, CA: Pearson Addison Wesley, 2006. Capítulos 15-18: Calor. Pág. 289-360.

HSU, Tom. Fundamentos da Física. Primeira edição. Sistemas de Ensino e Aprendizagem, Especialidade Escolar, **Ciências, Ciências CPO**. 2009, pp. 521-538.

MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo. Summus, 2003.

## AS LÍNGUAS DE SINAIS DOS INDÍGENAS SURDOS DAS ALDEIAS OLHO D'ÁGUA, BARREIRINHO E ÁGUA AZUL DO TERRITÓRIO INDÍGENA BURITI NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Bruno Roberto Nantes Araujo (UFMS)  
nantejonantes@gmail.com

**Resumo:** Este artigo é um recorte da tese de doutorado intitulada “*A colonização pela Libras da língua de sinais dos indígenas surdos das aldeias Olho D’Água, Barreirinho e Água Azul, da Terra Indígena Buriti em Mato Grosso do Sul*”, (ARAUJO, 2023) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB. Do capítulo 4 “*A língua de sinais dos indígenas*” que discorre sobre o conhecimento do território indígena pesquisado, sobre a historicidade da etnia local, cultura, identificação dos indígenas surdos locais e o registro dos sinais emergentes. A metodologia foi no campo nas pesquisas Pós-Críticas, através da pesquisa etnográfica, as ferramentas utilizadas para pesquisa: revisão bibliográfica, observação a campo, roteiros de entrevistas. O artigo foi articulado no campo teórico pelos Estudos Surdos, dialogando com teóricos do campo dos Estudos Culturais e dos estudos do Grupo Modernidade e Colonialidade. Esta pesquisa contribuiu com conhecimento, valorização e registro das línguas indígenas de sinais.

**Palavras-chave:** indígena surdo; língua de sinais indígenas; escolarização; interculturalidade.

### Introdução

O presente artigo se trata de um recorte da tese de doutorado recém defendida, intitulada “*A colonização pela Libras da língua de sinais dos indígenas surdos das aldeias Olho D’Água, Barreirinho e Água Azul, da Terra Indígena Buriti em Mato Grosso do Sul*” pelo mesmo autor deste artigo, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB) em Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, e vinculado ao grupo de pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte, sob orientação do professor doutor Heitor Queiroz de Medeiros.

No quarto capítulo da tese intitulado “*A língua de sinais dos indígenas*”, dedicou-se para a apresentação e discussão de uma das partes empíricas da pesquisa. A observação do local da pesquisa e a identificação da Terra Indígena Buriti em Mato Grosso do Sul, descrevendo a região, a etnia estudada, as aldeias envolvidas na pesquisa, estas, sendo: a Aldeia Barreirinho, a Aldeia Olho D’Água e a Aldeia Água Azul. A metodologia utilizada foi observação de campo

no Território Indígena Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti em Mato Grosso do Sul, criado um roteiro para entrevistas com as lideranças indígenas (caciques), para os familiares (mães, pais, irmãos), para os professores (diretor e tradutor e intérprete de língua de sinais) e para os indígenas surdos encontrados em Território Indígena Buriti. Foram visitadas três aldeias: a Aldeia Barreirinho, a Aldeia Olho D'Água e a Aldeia Água Azul. (ARAUJO, 2023)

Neste capítulo foi dividido em quatro subitens que seguem: 1) “Reconhecendo o território da terra indígena Buriti”; 2) Reconhecendo a identidade e cultura dos indígenas surdos”; 3) “Registros das línguas de sinais dos indígenas surdos das aldeias Olho D'Água, Barreirinho e Água Azul da Terra Indígena Buriti” e 4) “O processo de colonização da Libras sobre a LSI”. Para tanto, o caminho que se discorre este artigo será sobre os três primeiros subitens.

Como a metodologia utilizada para a pesquisa empírica foi a partir do campo dos estudos Pós-críticos entendemos que pela etnografia a produção de dados seria a mais adequada, devido ao conhecimento de uma cultura outra, de um território outro, de um povo outro, de uma língua outra. (MEYER; PARAÍSO, 2012)

Segundo Araujo (2023) para a pesquisa de campo foi organizado antecipadamente os roteiros para as entrevistas com perguntas das quais se referiam sobre a identificação dos sujeitos, a formação, a sua etnia, as práticas culturais, a presença no surdo na comunidade, as dificuldades encontradas dentro das aldeias em relação à educação do indígena surdo, sobre atitudes de preconceito na comunidade, as diferenças linguísticas, as línguas de sinais em terra indígena (LSTI) e sobre sonhos e desejos.

No entanto focaremos neste artigo o recorte no subitem 4.3 da tese, intitulada “Registros das línguas de sinais dos indígenas surdos das aldeias Olho D'água”, que foi identificar registrar os sinais dos indígenas surdos dessa aldeia.

### **Desenvolvimento da pesquisa de campo**

Foram realizados três encontros (visitas) no Território Indígena Buriti <sup>1</sup> nas aldeias agendadas antecipadamente com o Cacique Jaiderson da Aldeia Barreirinho e com o Agnaldo,

---

<sup>1</sup> [...] segundo informações da Fundação Nacional do Índio – Funai/Campo Grande (2010), é de 2.543 habitantes. Ela é situada no cerrado sul-mato-grossense, no espaço que abrange dois municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul: Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti. Segundo dados do *site* Terras Indígenas no Brasil, as dimensões das áreas em hectare, unidade de medida para superfície agrária de cada município, correspondem, respectivamente, a 528.640,50 e 234.164,90, sendo a área ocupada pela Terra Indígena de 11.299,68 do município de Sidrolândia e 5.818,98 do município de Dois Irmãos do Buriti. Esse território foi reconhecido oficialmente pela Portaria n. 3.079, de 28 de setembro de 2010 [...] (ARAUJO, 2023, p. 99)



indígena morador da Aldeia Olho D'Água, ambos foram meus alunos da Licenciatura Intercultural Indígena, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. A primeiras visitas aconteceram em 2022 e a última no início de 2023. Por ser uma pesquisa etnográfica, pude observar o local, conversar com os interlocutores da pesquisa, conhecer e interagir com a comunidade em geral. (AGUIAR, 2019)

Durante as visitas e as indicações dos participantes da pesquisa, foi identificado cinco indígenas surdos, quatro de uma família só da etnia Terena e uma da etnia Guarani Kaiowá vinda de outra aldeia do município de Bela Vista - MS. Quatro homens e uma mulher, da faixa etária entre dos 10 a 75 anos de idade. Sendo: Davi (10), Ronald (16), Mara (20), Edilson (23) e Luíz (75) anos de idade.

Todos se comunicavam através de língua de sinais emergentes no contexto familiar, convencionados e compreendidos entre eles. Os sinais utilizados por eles têm muito da iconicidade, também foi observado que existe o uso de apontamentos e da oralidade em certos casos na língua portuguesa, e, por alguns o uso da escrita. Para quatro dos cinco indígenas surdos encontrados somente um teve bem pouco o acesso e a intervenção da língua brasileira de sinais, mesmo assim sem muita compreensão das coisas. Os outros estão tendo o conhecimento da Libras recentemente na escola. Tive a oportunidade de interagir com os indígenas surdos e produzir/observar com eles alguns sinais emergentes que eles compartilham entre seus contextos familiares.

Feita a produção desses dados, foi organizado quadros que dispunham uma análise dentro da gramática da língua de sinais, baseada nas pesquisas da linguística Brito (1990;1995), Ferreira (2010) destacando os parâmetros da língua de sinais (CM - configuração de mãos; PA - ponto de articulação; O - orientação da palma das mãos ou direcionalidade; M - movimento e os SNM - sinais não manuais - expressão corporal e facial). Fazendo assim uma comparação da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a Língua Indígena de Sinais (LIS) produzidas por eles naquele território indígena. Baseado no trabalho de Ferreira (2021) realizado com as línguas de sinais Munduruku.

Identificando por meio de uma análise linguística da língua de sinais da mesma forma que Soares (2018) realizou em sua pesquisa de tese de doutorado que aqueles sinais realizados entre os indígenas surdos daquele território indígena são de fato uma outra língua de sinal

independentes da Libras. Além de servir como um acervo bilíngue que envolve as línguas de modalidade gestual-visual (Libras e LIS), e as línguas (Língua Portuguesa e Língua Terena) na modalidade escrita.

Para que os leitores pudessem observar a construção do movimento do sinal (LIS), realizei uma gravação em vídeo e está disponibilizado para acesso através de QR Code, um leitor de código logo embaixo de cada quadro. Dos sinais-termos produzidos entre os indígenas surdos destaco alguns exemplos através das palavras na Língua Portuguesa: TARDE, BATOM, ENXADA, CARRO, GOIABA, VARAL, CAMA.

Quadro 1 – Sinal indígena emergente produzido por Luiz – Aldeia Olho D'Água

PALAVRA ESCRITA	LP	TARDE	
	LT	KEYAKÁXE	
LÍNGUA DE SINAIS			
LSI		LIBRAS	
			
<b>Configuração de mãos</b>		<b>Configuração de mãos</b>	
<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Diagonalmente sentido apontando para o sol, com a palma voltada para baixo	<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Sentido vertical trazendo para o sentido horizontal, palma das mãos contralateral e para baixo
<b>Ponto de articulação</b>	Na lateral do corpo	<b>Ponto de articulação</b>	Em frente ao corpo
<b>Movimento</b>	Deslocamento para cima, retilíneo	<b>Movimento</b>	Deslocando o braço de cima para baixo, realizando uma semi parábola, semicircular
<b>Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais</b>	Rosto e olhos direcionados ao sol	<b>Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais</b>	Sem expressão

Fonte: elaborado pelo autor (2022).



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAUJO, 2023, p.115). Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1)

**Quadro 2 – Sinal indígena emergente produzido por Luiz – Aldeia Olho D'Água**

PALAVRA ESCRITA	LP	BATOM	
	LT	NÃO TEM	
LÍNGUA DE SINAIS			
LSI		LIBRAS	
			
<b>Configuração de mãos</b>		<b>Configuração de mãos</b>	
<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palma da mão voltada para o rosto	<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palma da mão voltada para o rosto
<b>Ponto de articulação</b>	Em frente da boca	<b>Ponto de articulação</b>	Em frente da boca
<b>Movimento</b>	Circular, ao redor da boca	<b>Movimento</b>	Circular, ao redor da boca
<b>Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais</b>	Não tem	<b>Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais</b>	Não tem

Fonte: elaborado pelo autor (2022).



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAUJO, 2023, p.116). Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXds6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXds6k/view?pli=1)



Quadro 3 – Sinal indígena emergente produzido por Luiz – Aldeia Olho D'Água

PALAVRA ESCRITA	LP	ENXADA	
	LT		
LÍNGUA DE SINAIS			
LSI		LIBRAS	
			
<b>Configuração de mãos</b>		<b>Configuração de mãos</b>	
<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palma das mãos paralelas e verticais em relação ao corpo	<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palma das mãos paralelas e no sentido vertical ao corpo.
<b>Ponto de articulação</b>	No espaço neutro em frente ao corpo	<b>Ponto de articulação</b>	No espaço neutro em frente ao corpo
<b>Movimento</b>	Em parábola adiante do corpo, semicircular	<b>Movimento</b>	Em parábola adiante do corpo, semicircular
<b>Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais</b>	Sem expressão	<b>Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais</b>	Sem expressão

Fonte: elaborado pelo autor (2022).



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAUJO, 2023, p.117). Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1)

Quadro 4 – Sinal indígena emergente produzido por Luiz – Aldeia Olho D'Água


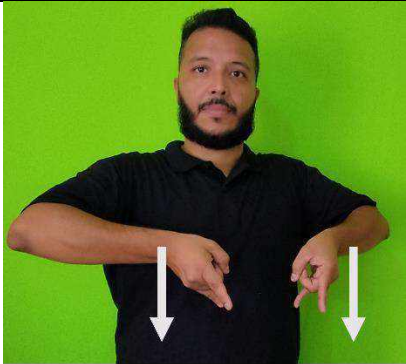


PALAVRA ESCRITA	LP	CARRO	
	LT	NÃO TEM	
LÍNGUA DE SINAIS			
LSI		LIBRAS	
			
Configuração de mãos		Configuração de mãos	
Direcionalidade / orientação da palma das mãos	Palma da mão voltada para fora, sentido horizontal	Direcionalidade / orientação da palma das mãos	A mão dominante estará com a palma da mão voltada para fora, frente ao corpo, e a outra mão com a palma voltada para baixo.
Ponto de articulação	No espaço neutro em frente ao corpo	Ponto de articulação	Em frente ao corpo
Movimento	Deslocamento de um lado para o outro na horizontal, semicircular	Movimento	Deslocando o braço de cima para baixo, realizando uma semiparábola, semicircular
Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais	Não tem	Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais	Não tem

Fonte: elaborado pelo autor (2022)



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAÚJO, 2023, p.118). Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1)

Quadro 5 – Sinal indígena emergente produzido por Edilson – Aldeia Olho D'Água





PALAVRA ESCRITA	LP	CAMA	
	LT	ÍPE	
<b>LÍNGUA DE SINAIS</b>			
<b>LSI</b>		<b>LIBRAS</b>	
			
<b>Configuração de mãos</b>		<b>Configuração de mãos</b>	
<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palma das mãos voltadas para baixo	<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palmas das mãos paralelas, voltadas uma de frente para a outra
<b>Ponto de articulação</b>	No espaço neutro em frente ao corpo	<b>Ponto de articulação</b>	Na parte lateral da cabeça
<b>Movimento</b>	Desenhando no espaço neutro a forma de um quadrado	<b>Movimento</b>	Leve deslocamento para um lado
<b>Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais</b>	Expressão de sono, fechando os olhos	<b>Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais</b>	Sem expressão de sono, fechando os olhos

Fonte: elaborado pelo autor (2022).



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAUJO, 2023, p.119). Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1)

Quadro 6 – Sinal indígena emergente produzido por Edilson – Aldeia Olho D'Água

PALAVRA ESCRITA	LP	GOIABA	
	LT	ARÂHA	
LÍNGUA DE SINAIS			
LSI		LIBRAS	
			
<b>Configuração de mãos</b>		<b>Configuração de mãos</b>	
<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palma da mão voltada para o corpo, sentido vindo reto até a boca	<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Palmas das mãos voltadas para o corpo e com os punhos cerrados
<b>Ponto de articulação</b>	Na boca	<b>Ponto de articulação</b>	Espaço neutro frente ao corpo
<b>Movimento</b>	Deslocamento reto em direção a boca, retilíneo	<b>Movimento</b>	Ziguezague, angular
<b>Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais</b>	Sem expressão	<b>Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais</b>	Sem expressão

Fonte: elaborado pelo autor (2022)



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAUJO, 2023, p.120). Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1)



Quadro 7 – Sinal indígena emergente produzido por Edilson – Aldeia Olho D'Água

PALAVRA ESCRITA	LP	VARAL	
	LT		
<b>LÍNGUA DE SINAIS</b>			
<b>LSI</b>		<b>LIBRAS</b>	
			
<b>Configuração de mãos</b>		<b>Configuração de mãos</b>	
<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Voltadas para baixo	<b>Direcionalidade / orientação da palma das mãos</b>	Voltadas para baixo
<b>Ponto de articulação</b>	Espaço neutro em frente ao corpo	<b>Ponto de articulação</b>	No espaço neutro frente ao corpo
<b>Movimento</b>	Um semicírculo para frente	<b>Movimento</b>	Pinça, retilíneo
<b>Expressão facial e/ou corporal/ sinais não manuais</b>	Sem expressão	<b>Expressão facial e/ou corporal/sinais não manuais</b>	Sem expressão

Fonte: elaborado pelo autor (2022)



Fonte: quadro extraído da tese de doutorado (ARAÚJO, 2023, p.122). Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE\\_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1T7XuqRV0vTwV0ZGE_-LSTUfusdYXdS6k/view?pli=1)

### Considerações finais:

Esses momentos etnográficos com os indígenas surdos podemos perceber que a língua de sinais falada por eles flui naturalmente conforme as necessidades comunicacionais primeiramente no contexto familiar e conseqüentemente se estimulados, com os demais parentes das aldeias.

Analisando pelo viés da linguística, observamos que grande maioria se utiliza de sinais emergentes no contexto familiar, devido ao período de convívio com a família. E seus sinais na grande maioria são sinais conhecidos como icônicos, ou seja, sinais que reproduzem a imagem do referente, que fazem alusão à imagem do seu significado conforme diz Ferreira (2010).

Os indígenas surdos participantes desta pesquisa estão tendo atendimento educacional com apoio de um tradutor e intérprete de língua de sinais recentemente na escola, portanto, estão conhecendo agora a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Com isso, também havendo novos registros de línguas de sinais e outras comunidades indígenas, respeitando suas culturas e tradições. Pensando também reestruturação nas grades curriculares nas escolas indígenas, buscando uma escolarização de indígenas surdos, respeitando suas identidades culturais e linguísticas.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, Jaqueline Gomes de. **A pesquisa Etnográfica *On Line* em tempos de cultura de convergência.** Revista Observatório, Vol. 5, n. 6, Outubro-Dezembro. 2019. ISSN nº 2447-4266.

ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. **A colonização pela Libras da língua de sinais dos indígenas surdos das aldeias Olho D'Água, Barreirinho e Água Azul, da Terra Indígena Buriti, em Mato Grosso do Sul.** 2023. 196 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2023.

BRASIL, **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002** (BRASIL, 2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10346.htm). Acesso: 11 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192) Acesso em: 10 jan. 2023.

FERREIRA BRITO, L. **Abordagem fonológica dos sinais na LSCB.** Espaço: Informativo Técnico Científico, Rio de Janeiro, INES, n.1, 1990.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA, Ivanilton (2021). **Minidicionário digital da língua de sinais Munduruku** (Mestrado profissional em ensino): Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2021. Disponível em: [.http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13594](http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13594). Acesso: 11 set. 2022.

MEYER, Dogmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo?:** um olhar transdisciplinar. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

SOARES, P. A. S. **Língua Terena de Sinais de Sinais:** análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP–Campus de Araraquara, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155878/soares\\_pas\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155878/soares_pas_dr_arafcl.pdf?sequence3&isAllowed=y). Acesso em 28 mar. 2022.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os terena:** um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. Dissertação de Mestrado em Letras, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2014.

VILHALVA, Shirley; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. **Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais.** Revista digital Linguatéc, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5989/3122>. Acesso: 11 set. 2022.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA REVISÃO DE LITERATURA

Luciane de Jesus Velasquez (Bolsista CAPES/UCDB)  
velasquez.lu@hotmail.com

Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB)  
flavines.rebolo@uol.com.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento sobre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os desafios que enfrenta. O AEE, de acordo com o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, tem como objetivo prover condições de acesso aos serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. A pesquisa foi realizada por meio de revisão de literatura de artigos, dissertações e teses já publicadas sobre a temática. Foram consultados quatro repositórios, com as palavras-chave “atendimento educacional especializado”, “professor” e “sala de recursos multifuncionais”. Dos 124 trabalhos localizados com esses termos foram selecionados 18 estudos (9 dissertações e 9 artigos). As análises apontam que os principais desafios enfrentados pelos professores do AEE estão relacionados às questões de infraestrutura inadequada, falta de materiais didáticos e falta de interação com os professores das classes regulares. Foi apontado, também, a importância de se ter formações continuadas para subsidiar os professores a realizarem seu trabalho no AEE de forma mais eficiente.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado (AEE); Professor de AEE; Estado do Conhecimento.

### INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é em responder às minhas inquietações sobre o trabalho dos professores que atuam na Educação Especial, especificamente no AEE e analisar o trabalho desses professores.

O Atendimento Educacional Especializado vem ao longo de duas décadas se reformulando e para Tardif e Lessard (2012, p.23) “[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados”. Isso se dá, segundo os autores, devido a “[...] função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola”.



Dentre as Normativas para garantir o direito de todos a escolarização, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que a proposta pedagógica da escola envolva a participação da família e dos estudantes para atender as necessidades dos alunos especiais e propõe como objetivo do AEE, prover condições de acesso aos serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. (BRASIL, 2011b).

Deste modo, perante a legislação, o aluno especial deve frequentar a escola e o AEE, esse atendimento no contraturno é o que garante um suporte necessário para a efetivação da inclusão. Segundo a Resolução n. 04/2009 do CNE que define as diretrizes do AEE, e em seu art. 1º regulamenta que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

O cotidiano do professor do Atendimento Educacional Especializado, como de todo professor, é repleto de atribuições, como aponta José Freire (2011):

O professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da “gestão escolar” junto à “comunidade”. Nesta perspectiva, O professor é em geral, visto como agente responsável pela mudança educativa, o que o leva a manifestar reações contraditórias diante das exigências que estão além da sua formação. A ampliação de suas funções docentes, no contexto da reforma educativa, tem contribuído para um sentimento de insegurança, desencanto. (Freire, 2011, p. 48-49).

Neste contexto, com este artigo, pretende-se mapear e analisar os estudos já realizados sobre o trabalho do professor no AEE por meio de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento.

Segundo Romanowski e Ens o estado do conhecimento tem uma grande contribuição no campo teórico pois,

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica. (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

A pesquisa foi iniciada com o mapeamento dos estudos sobre a Educação Especial e os professores do AEE. Foram realizadas buscas nos seguintes repositórios: 1) Teses e Dissertações do PPGE/UCDB; 2) Scientific Electronic Library Online (SciELO); 3) Portal de Periódicos (CAPES/MEC) e 4) Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). No Quadro 1 são apresentados os números de trabalhos localizados e selecionados de cada base de dados.

**Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados e selecionados em cada base de dados.**

REPOSITÓRIO DE BUSCA	DESCRITORES UTILIZADOS PARA BUSCA	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Banco de teses e Dissertações do PPGE/UCDB	“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”	5	3 (dissertações)
SCIELO	“SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”	9	3 (artigos)
Portal de Periódicos (CAPES/MEC),	“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AND PROFESSOR DO AEE AND SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”	46	6 (artigos)
Catálogo de Teses e Dissertações – (CAPES)	“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AND PROFESSOR DO AEE AND SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”	64	6 (dissertações)
<b>TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS / SELECIONADOS</b>		124	18

Fonte: Elaborado pela autora

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos foram selecionados com o critério de que tivessem proximidade com os objetivos da minha pesquisa que visa analisar o trabalho do professor da AEE.

Apresenta-se, no Quadro 2, os trabalhos selecionados:

**Quadro 2: Trabalhos selecionados para análise**

N.	TÍTULO / ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO(PERIÓDICO)
1.	<b>Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.</b> 2008 - Dissertação.	CARBONARI, Vera L. G. Universidade Católica Com Bosco, Campo Grande, MS
2.	<b>Reflexões da política nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista/Bahia.</b> 2010 – Dissertação	LAGO, Danúsia C. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.
3.	<b>Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso.</b> 2012 - Dissertação	FONTES, Diana C. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho.

4.	<b>Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola.</b> 2012 - Dissertação	MATOS, Izabeli Sales Universidade Federal do Ceará- Fortaleza, CE
5.	<b>Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a educação especial em questão.</b> 2015 - Artigo	ROSSETTO, Elisabeth. Revista Educação Especial   v. 28   n. 51   p. 103-116   jan./abr. 2015, Santa Maria
6.	<b>O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez.</b> 2015 - Dissertação	ROSA, Ana P. T. M. da. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
7.	<b>O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná – RO.</b> 2015 - Dissertação	SCARAMUZZA, Simone Alves. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
8.	<b>Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.</b> 2015 - Artigo	PERTILE, Eliane B.; ROSSETTO, Elisabeth. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186–1198, 2015.
9.	<b>Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas.</b> 2016 - Dissertação	FERREIRA, Paula R. B. Universidade de Taubaté, Taubaté – SP.
10.	<b>Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor.</b> 2017 - Dissertação.	SILVA, Riviane S. de L. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, Natal/RN.
11.	<b>O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil.</b> 2017 - Artigo	MILANESI, Josiane B.; CIA, Fabiana. Revista Educação Especial   v. 30   n. 57   p. 69-82   jan./abr. 2017 Santa Maria.
12.	<b>Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM.</b> 2017 - Artigo	SANTOS, João O. L. dos; MATOS, Maria A. de S.; SADIM, Geyse P. T.; SILVA, João R. A. da; FAIANCA, Marta P. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.3, p.409-422, Jul.-Set., 2017.
13.	<b>Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala.</b> 2017 - Artigo	PASIAN, Mara S.; MENDES Enicéia Gonçalves; CIA Fabiana. Educação em Revista   Belo Horizonte   n.33   e155866   2017.
14.	<b>A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum.</b> 2018 - Dissertação.	SOUSA, Gercineide M. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC.
15.	<b>Aspectos da avaliação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado das salas de recursos multifuncionais.</b> 2019 - Artigo	PASIAN Mara S.; MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana. Revista Educação Especial   v. 32   2019 – Santa Maria.
16.	<b>Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão.</b> 2019 - Artigo	ARAÚJO, Ilani M. S.; ALVES, Liliane L.; PINTO, Francisco R. M.; BEZERRA, Ilaneide M. S. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441-452, maio/ago., 2019.
17.	<b>Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em</b>	SPURIO, Mara S.; BIANCHINI, Luciane G. B.







Os estudos de Silva, (2017); Fontes, (2012); Ferreira, (2016); Milanesi e Cia; (2017); Pasian, Mendes e Cia, (2019); Figueiredo e Silva, (2022), revelaram que, ao ouvir os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diversos problemas foram narrados como a infraestrutura das Salas de Recursos, as dificuldades dos professores em desenvolver seu trabalho devido a não haver uma relação com os demais professores do ensino regular e, para o desenvolvimento de atividades e avaliações, outra dificuldade encontrada foi a falta de materiais didático-pedagógicos.

Em relação à infraestrutura, Albuquerque (2014) afirma que “a infraestrutura da escola é um elemento que facilita o acolhimento das diferenças” e, nesse sentido, a estrutura física colabora com uma sala de aula na qual “alunos e professores desfrutam de um clima salutar e favorável, [...] aumenta as possibilidades de autonomia e garante um melhor rendimento das práticas pedagógicas” (Albuquerque, 2014, p. 238).

Na pesquisa de Araújo, Alves, Pinto e Bezerra (2019), dos dez participantes (professores do AEE) quatro relataram dificuldades relacionadas não só à infraestrutura mas, também, em relação à falta de recursos didáticos específicos.

Os mesmos autores apontam, ainda, que além da infraestrutura é importante, também, a questão das relações interpessoais. Deve haver uma sintonia e um trabalho interdisciplinar e colaborativo entre os professores da sala comum e da sala de recurso, para que os objetivos sejam alcançados.

A sintonia e o trabalho colaborativo, segundo Mousinho et al. (2010), é necessário que todos estejam envolvidos para que se possa chegar aos objetivos alinhados em conjunto, na comunidade escolar (escola, família, professores, terapeutas e mediadores).

O trabalho em conjunto para Tardif e Lessard (2013);

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (Tardif; Lessard, 2013, p. 38).

A importância da interação e da interlocução dos professores se evidencia nas pesquisas de (Araújo, et al., 2019; Souza, 2018). Segundo os autores, para que se atinja os objetivos propostos deve haver um trabalho colaborativo e investimentos em formações dos professores do ensino regular e dos professores da Sala de Recurso que oferece o AEE.

Ainda sobre o trabalho colaborativo, a pesquisa de Silva (2017), que teve como objetivo ouvir o relato do professor do Atendimento Educacional Especializado e de alunos atendidos, ressalta as dificuldades do professor, destacando que uma dessas dificuldades é a inexistência de interação entre a professora do AEE e os professores da sala regular a respeito das adaptações nas atividades e avaliações. Percebemos que não há uma interação entre os docentes para que de fato haja a inclusão.

Sant'Ana (2005) corrobora que é necessário buscar e elaborar estratégias para que se promova a inclusão e, um aspecto fundamental para que isso ocorra é a interação entre todos no ambiente escolar. Segundo a autora, para que a inclusão educacional ocorra de forma satisfatória

torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. (Sant'Ana, 2005, p. 228).

Outras dificuldades apontadas na pesquisa de Pasian, Mendes e Cia (2017) são: dificuldades do atendimento no contraturno, número insuficiente de SRMs para atender o alunado e, ainda, a necessidade de apoio de outros profissionais. A pesquisa buscou mostrar a realidade vivenciada pelos professores e os resultados mostraram que há muito que se investir para que haja um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, principalmente no que se refere à formação continuada e específica para os professores do AEE.

Nesse sentido, Pagnez e Gonzales (2014) ressaltam a “necessidade de formação continuada” no ambiente escolar, em todos os aspectos, enfatizando a importância dessas formações para auxiliar o professor em suas atividades e, também, para a melhoria do AEE.

Outro trabalho relevante que evidencia que as formações são de suma importância para o professor, é o de Matos (2012, p. 191), que afirma que “a formação continuada exerce grande influência na prática do professor” no contexto atual onde estamos em constantes transformações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa apontou que os professores enfrentam diversas dificuldades tais como: na infraestrutura, na interação entre os professores do ensino regular, na falta de materiais didático

pedagógicos, na avaliação dos alunos especiais e na falta de uma formação continuada para que, o professor possa desenvolver melhor seu trabalho.

No contexto geral, verificamos que os autores apontam uma Educação Especial na qual ainda há diversas lacunas e problemas que precisam ser superados.

As dificuldades encontradas mostram a realidade escolar em que estão inseridos os professores e os alunos especiais. Os estudos analisados nos fazem refletir e debater sobre a importância de novas pesquisas para que possam colaborar com o ensino e a aprendizagem dos alunos especiais nas escolas regulares, bem como com o bem-estar no trabalho dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. *Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE*. 340 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2014.

ARAÚJO, Ilani Marques Souto; ALVES, Liliane Luz; PINTO, Francisco Ricardo Miranda; BEZERRA, Ilaneide Marques Souto. *Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão*. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441-452, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12651.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF Disponível em: [Decreto nº 7611 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) acesso em: 20 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

CARBONARI, Vera Lúcia Gomes. *Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de campo grande/ms*. dissertação. Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande – MS -2008.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. O funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e a atuação docente. In: Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 7; encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 8, 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2013. p. 3307-3320.

FERREIRA, Paula Regia Bomfim. *Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas*. Dissertação. Universidade de Taubaté-São Paulo, 2016.

FIGUEIREDO S. L; SILVA E. F. *Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)*. de Universidade Estadual da Paraíba, PB, Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão* 2022 v. 42, e230191, 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191> acesso em 01 de junho de 2023.

FONTES, Diana Campos. *Atendimento educacional especializado: um estudo de caso*. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Dissertação Porto Velho, 2012.

FREIRE, José Carlos da Silveira. *Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). *Professores e Professoras: Formação: Poiesis e Práxis*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

LAGO, Danúzia Cardoso. *Reflexões da política nacional de inclusão escolar no município de vitória da conquista/bahia*. Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos-SP, 2010.

MATOS, Izabeli Sales. *formação continuada dos professores do aee - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola*. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará- Fortaleza – Ceará 2012-

MILANESI, Josiane Beltrame; CIA, Fabiana. *O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil*. *Revista Educação Especial* | v. 30 | n. 57 | p. 69-82 | jan./abr. 2017 Santa Maria. – Artigo.

MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. *Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 02-08, 2010. Acesso em: 22 nov. 2017.

Nota Técnica Nº 42. *Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. MEC / SECADI /DPEE, Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192) Acesso em 26 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. *Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?* Universidade Estadual de Campinas Instituto de Economia- Campinas (SP), 2019.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Et al. *Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes*. *Revista Educação Pública*. V. 25, N. 60, p. 631-659. Cuiabá, set./dez. 2016. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/3239/9d01095bd109f694abd9a93746f0621dc8b9.pdf?\\_ga=2.52060265.1781118523.1589209366-2029731132.1585149476](https://pdfs.semanticscholar.org/3239/9d01095bd109f694abd9a93746f0621dc8b9.pdf?_ga=2.52060265.1781118523.1589209366-2029731132.1585149476). Acesso: 29/07/2023.



OMOTE, Sadão. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. *Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. Cadernos de Pesquisa. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –*, São Carlos, São Paulo, Brasil. v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017 981.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES Enicéia Gonçalves; CIA Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Educação em Revista|Belo Horizonte|n.33|e155866|2017*.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. *Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TESCAROLO, Ricardo. Formação continuada e prática docente: uma perspectiva metacognitiva. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima (org.). Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015. p. 267-280.

PRIETO; R. G.; PAGNEZ; K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99...pb](http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99...pb) Acesso em: 12 Mar. 2020.

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. *O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez*. dissertação (mestrado). universidade católica dom bosco, Campo Grande, 2015. 133 p.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. *Revista Educação Especial* | v. 28 | n. 51 | p. 103-116 | jan./abr. 2015 Santa Maria.

SANT’ANA, Izabella Mendes. *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES*. Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica-PUC, Campinas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM Geyse Patrizzia Teixeira; SILVA João Rakson Angelim da; FAIANCA Marta Patricia. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v.23, n.3, p.409-422, Jul.-Set., 2017.

SCARAMUZZA, Simone Alves. *O Bem-Estar Docente no Contexto de Escolas Inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO*. Campo Grande, 2015. 167p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

- SEBER, Maria da Glória. *Construção da Inteligência pela Criança*. São Paulo: Scipione, 1989.
- SILVA, Leticia Santos; PANSINI, Flávia. *O estado do conhecimento sobre educação especial no Brasil no período 2015-2019: ênfases e lacunas na educação básica*. Artigo. Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Dezembro de 2020.
- SILVA, Riviane Soares de Lima. *Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor*. -Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2017.
- SILVA, Riviane Soares de Lima. *Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor*. -Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2017.
- SOUSA, Gercineide Maia. *A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum*. Dissertação. RIO BRANCO-ACRE 2018.
- SOUZA, Maria Almerinda de; SADIM Geysel Patrizzia Teixeira; SILVA João Rakson Angelinda; FAIANCA Marta Patricia. Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.3, p.409-422, Jul.-Set., 2017.
- SPURIO, Mara Silvia, BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado. *Revista Educação Artes e Inclusão*. Volume 16, nº3, jul./Set.2020. ISSN 1984-3178.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

## CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS: DO PASSADO AO PRESENTE

Ricardo Henrique de Souza (Bolsista FUNDECT/ PPGE/UCDB)  
riqenri@gmail.com

Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB)  
brosto@ucdb.br

**Resumo:** O presente trabalho, recorte de pesquisa de Mestrado em andamento, visa evidenciar passagens do percurso histórico da Educação Infantil pública na cidade de Campo Grande/MS. A partir de pesquisa bibliográfica e documental tentamos traçar uma linha temporal com vistas a elucidar os cenários dessa etapa de educação no município até o ano de 2022 a partir das formas de atendimento as crianças e as organizações curriculares. Usamos como aporte teórico Rosa (2005), Motti (2007), Fernandes (2012) entre outros autores, assim como decretos e documentos municipais como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2003), Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil (2008), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar (2017) e outros. Como resultados percebemos uma carência de fontes sobre a temática, além da percepção que o município acompanha a trajetória da Educação Infantil vivenciada pelo país, ainda que sendo a última capital brasileira a vincular essa etapa exclusivamente com a Educação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Campo Grande; Histórico.

### Introdução

Este texto, recorte de uma pesquisa de Mestrado<sup>1</sup> apresenta o percurso vivenciado pela Educação Infantil pública na cidade de Campo Grande/MS até o ano de 2022 a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Ao iniciarmos o levantamento de dados sobre a temática percebemos que há uma carência de fontes. Encontramos alguns trabalhos que trazem informações relativas ao Estado de Mato Grosso do Sul, e esporadicamente de Campo Grande. Entre eles, citamos a dissertação “Políticas de atendimento a criança pequena em MS- 1983/1990” de Anamaria Santana da

---

<sup>1</sup> A Pesquisa de Mestrado está em andamento. Teve início no ano de 2022, intitulada, a princípio, “Crianças bem pequenas e as interações com leitura e escrita: concepções e práticas pedagógicas nas vozes dos professores da primeira infância” sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB.

Silva, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP no ano de 1997, a tese “ O direito da criança a ter direito: a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul (1991 – 2002) de Mariéte Félix Rosa, defendida em 2005 pela Universidade de São Paulo- USP, a dissertação de Kátia Regina Ribeiro Motti, intitulada de “A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande PÓS-LDB/1996”, defendida em 2007 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, a dissertação de Denise Tomiko Arakaki Takemoto com o título “Educação Infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores” defendida em 2014 pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, e o artigo “Gestão da Educação Infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio” de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes em 2012. Por conta disso, traçar uma linha temporal exclusiva do município não é tão simples.

### **Contextualizando o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Campo Grande**

O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 1977 a partir da divisão do Estado de Mato Grosso através da Lei complementar n. 31, de 11 de outubro daquele ano e sua estrutura político administrativa implantada em 1979. Na criação de Mato Grosso do Sul, a mesma Lei em seu artigo 3º decreta Campo Grande como capital do Estado, embora já existisse como município de Mato Grosso.

Relatos históricos apontam que Campo Grande nasce na confluência dos córregos Prosa e Segredo em agosto de 1875 com a chegada de José Antônio Pereira e sua comitiva. Informações no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE (2022) vão nos dizer que,

A história oral admite que José Antônio Pereira não é o primeiro desbravador a instalar moradia na confluência dos córregos Prosa e Segredo, ela aponta, também, a existência de uma comunidade negra, no Cascudo, hoje Bairro São Francisco, contemporânea a chegada dos primeiros desbravadores descendentes dos portugueses. Entretanto, esta mesma história oral reconhece que José Antônio Pereira, falecido em 1900, influenciou nos primeiros tempos a sistematização da ocupação do povoado. Ele dirigiu e orientou as demarcações das posses, procurando harmonizar os interesses daqueles que pretendiam se fixar no vilarejo.

Por conta de sua localização, Campo Grande passa a se tornar ponto estratégico para a rede ferroviária, tal fato com o passar do tempo vai trazendo mais benefícios para a vila e ganhando destaque entre as regiões do sul de Mato Grosso. Em 1918, é elevada à condição de



cidade com a denominação de Campo Grande, pela Lei Estadual n. 772, de 16 de julho e, posteriormente, de capital (IBGE, 2022).

Assim, a Educação Infantil em Campo Grande traz inicialmente as marcas de um município do interior, permeada pelas marcas de uma reestruturação política, e por fim, marcas de uma capital.

### **Educação Infantil em Campo Grande/MS**

De acordo com Motti (2007, p,77):

O histórico do atendimento em Campo Grande tem sua constituição vinculada à ação da assistência social. A primeira creche de Campo Grande surge no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, que é denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança, localizada na Rua Dom Aquino, 392, com capacidade para 105 crianças, conveniada com a Prefeitura de Campo Grande.

Ainda segundo a autora, na década de 1970, são criadas mais três instituições para o atendimento as crianças, todas filantrópicas, não tinham fins lucrativos, e estavam ligadas direta ou indiretamente a igrejas e/ou grupos religiosos. Já na década de 1980, “entre 1986 e 1989, registra-se que neste município houve uma expansão de número de creches, começando a surgir aquelas acopladas às ações comunitárias nas associações de moradores, clube de mães, além de outras ligadas às instituições religiosas” (Motti, 2007, p.77).

As *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* publicada no ano de 2003 traz brevemente o histórico da Educação Infantil na cidade, e resume-se em apontar que “o atendimento infantil em Campo Grande iniciou-se de forma assistencialista, com crianças pobres, por intermédio do Projeto Casulo do PRONAV/LBA.” (Campo Grande, 2003, p.12). E ainda que no ano de 1982 foi implantada oficialmente a pré-escola no município.

A partir dessas poucas informações e com base na leitura dos trabalhos acima citados, percebemos que na década de 1980 e início da década de 1990, a cidade de Campo Grande segue o mesmo movimento do estado de Mato Grosso do Sul em relação a educação pré-escolar, que segundo Silva (1997, p. 54) “era a não-formal, ministrada através de programas de baixo custo operacional para crianças carentes das periferias urbanas e atingiam cerca de 6 mil crianças em 54 municípios”.

Fernandes, (2012, apud Rocha, 1992) complementa apontando que umas das formas de atendimento oferecida pelo estado as crianças a nível de pré-escola eram em classes com uma

professora que não tinha a formação necessária e com mães também sem formação que revezavam entre si, ficando responsáveis pelo trabalho doméstico daquele espaço.

Em relação as creches, Fernandes (2012, p.5) nos diz que neste período “o espaço físico para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, eram as creches vinculadas à Secretaria de Estado de Assistência Social que, materialmente, eram mantidas por meio de convênios [...]”, convênios esses oriundos da Legião Brasileira da Assistência (LBA).

Rosa (2005, p.212) pontua que,

[...] em 1980, o atendimento às crianças em idade pré-escolar (quatro a seis anos), via rede oficial do ensino público, em Campo Grande, ocorria somente em 09 escolas da rede pública estadual, pois a rede pública municipal só veio a oferecer oficialmente a pré-escola em 1983. Nesse ano, as escolas privadas absorviam a maior parte da demanda, ofertando educação pré-escolar em 31 estabelecimentos.

Na década de 1990, o cenário da Educação Infantil em Campo Grande começa a alterar-se. No primeiro momento, com a extinção da LBA, o estado assume, ainda que de caráter assistencial, as creches e pré-escolas. Em 1996, temos a promulgação da LDB estabelecendo que compete aos municípios a etapa da Educação Infantil. Em 1997, o prefeito André Puccinelli sanciona a Lei n. 3404 de 01 de dezembro que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Educação, e no seu artigo 3º aponta que as Instituições de Educação Infantil compõem esse sistema.

Motti (2007) nos diz que antes do ano 2000 já havia sido acordado entre município e estado, que caberia ao município a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e ao estado o Ensino Médio. Porém, foi somente em 2007 que tal fato consolidou-se na prática a partir da assinatura do Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil em 9 de fevereiro, o qual passava 29 instituições para a gestão do município.

Haja visto a necessidade de regulamentar essa etapa de educação no município, o Decreto n. 9.891 de 30 de março de 2007 dispôs sobre a inclusão dos CEI's -Centros de Educação Infantil a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS); a gestão compartilhada entre Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e SAS, assim como a nomenclatura dessas Instituições de Educação Infantil, passando a constar CEINF.

No mesmo ano, o Decreto n. 10.000 de 27 de junho de 2007 revoga o Decreto n.9.891 e dispõe no seu artigo 1º que os CEINF's ficam incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande. O artigo 2º estabelece regras para a gestão e

gerenciamento dessa Unidades, ainda de modo compartilhado entre SAS e SEMED.

Destacamos:

Art. 2º [...]

I- à Secretaria Municipal de Educação- SEMED, caberá:

[...] d) designar recursos humanos ocupantes de cargos do Grupo Magistério para atuar nas atividades docentes e pedagógicas; [...]

II -à Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS,

1-pela solicitação do pessoal docente à SEMED

2- pela disponibilidade do pessoal para as atividades técnico-administrativas e os serviços auxiliares,

3- pelo controle de frequência e concessão de afastamento dos servidores em exercício na unidade, inclusive os cedidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul [...]

III-da SEMED e da SAS, em conjunto, caberá

a) elaborar a proposta de regimento interno dos CEINFs a ser submetida à Secretaria Municipal de Administração;

b) implementar e estabelecer diretrizes, normas e procedimentos para operacionalização das atividades didático pedagógicas e administrativas; e;

c) definir o calendário escolar e zelar pelo seu cumprimento.

§ 1º As atribuições conferidas à SEMED e a SAS serão exercidas de forma harmônica e coordenada entre as pastas, visando proporcionar a formação integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social o como complementação à ação da família (Campo Grande, 2007, p.2).

Nesse modelo de gestão compartilhada os diretores dos CEINFs respondiam a SAS, desse modo eram cargos de indicação dessa pasta. Os professores, como visto, eram de responsabilidade da SEMED, sendo orientados pedagogicamente pelos técnicos da Divisão de Educação Infantil- DEI/SEMED. Os funcionários administrativos que incluía os profissionais que auxiliavam os docentes e eram responsáveis pelas crianças no contraturno destes, em sua maioria, eram terceirizados por meio da Sociedade Caritativa e Humanitária (Seleta) e pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) e poucos eram do quadro efetivo da prefeitura. Compunham esse quadro também os funcionários cedidos pelo estado que outrora atendiam nos CEI. A gestão compartilhada durou mais sete anos, até que em 20 de janeiro de 2014 é assinado o Decreto n. 12.261, que dispôs definitivamente a gestão plena dos CEINFs para a SEMED.

Cabe ressaltar que a inserção de professores nos CEINFs foi de maneira gradual. As primeiras turmas a receber os docentes eram as crianças com mais idade, e posteriormente as outras turmas. A partir de 2010, também algumas Unidades começaram a receber coordenação pedagógica, sob a responsabilidade da SEMED, cujo objetivo era auxiliar o trabalho dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças.

Fernandes (2012) apresenta uma tabela sobre o atendimento da Educação Infantil no município entre 1996 e 2010. A partir dela percebemos que no ano de 1996 a rede particular

em Campo Grande concentrava a maior parte das matrículas da Educação Infantil, seguido do estado e por fim o município. Já em 2010 o número de crianças atendidas na Educação Infantil quase dobra em relação a 1996, passando de 14.216 para 27.834 crianças. Outro ponto que merece destaque é o fato da rede municipal passar a concentrar mais da metade desse atendimento, seguido da rede particular e por fim a rede estadual.

Em outro momento do seu trabalho, Fernandes (2012) apresenta que das 18.344 crianças atendidas pela Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino (REME) em 2010, 11.111 estavam na etapa de creche e 7.233 na etapa da pré-escola.

Em 2019, o Decreto n. 13.755, de 08 de janeiro de 2019 dispõe sobre a alteração da denominação de CEINF para Escola Municipal de Educação Infantil- EMEI. Desse modo, desde 2019 as Unidades que atendem exclusivamente a Educação Infantil em Campo Grande são chamadas de EMEI's.

De acordo com dados do IBGE, o censo escolar aponta que em 2021 havia 38.022 crianças matriculadas na Educação Infantil, 28.483 na rede pública (28.212 crianças na rede municipal e 271 na rede estadual) e 9.539 na rede particular. Ainda, na rede municipal 16.630 matriculadas na etapa de creche e 21.392 na pré-escola.

No ano de 2022, segundo a chefe da Divisão da Central de Matrículas da REME, com base no SISTEMA SIGER – acesso em 09/11/2022, Campo Grande atende 29.620 crianças na Educação Infantil. Destes, 12.141 são da etapa de Creche e 17.479 da pré-escola.

A rede pública de Campo Grande tem 99 escolas municipais de Ensino Fundamental, e algumas destas atendem a pré-escola. Tem 106 escolas de Educação Infantil, algumas atendem somente creche e outras atendem a creche e pré-escola. Ainda tem uma Unidade de Educação Infantil estadual, o CEI ZEDU. De acordo com a coordenadora da Coordenadoria de Políticas para Educação Infantil – COPEI, o estado de Mato Grosso do Sul tem sob sua responsabilidade apenas essa Unidade de Educação Infantil e no ano de 2022 atendeu 303 crianças do berçário ao pré II, em tempo integral.

Ainda sobre os dados de atendimento na Rede Municipal, são: 551 turmas para a etapa da creche, todas em EMEI's e 428 turmas para a etapa da pré-escola, divididas entre EMEI's e Escolas de Ensino Fundamental.

Sobre a organização da Educação Infantil em Campo Grande, a Deliberação CME/MS n. 1.203, de 7 de abril de 2011 vai apontar no seu Artigo 6º que o atendimento deve ser em período diurno, podendo ser parcial, de no mínimo 4 horas e integral de no mínimo sete horas



e no máximo dez horas. O Artigo 5º dispõe sobre a relação entre o número de crianças por agrupamento e o número de professores, sendo: “I - um professor para até 8 crianças, com idade até 2 anos; II - um professor para até 15 crianças de 3 anos; III - um professor para até 20 crianças de 4 anos; IV - um professor para até 25 crianças de 5 anos.” (p.11).

Atualmente as turmas de Educação Infantil estão organizadas do seguinte modo:

**Quadro 1-** Organização do atendimento da Educação Infantil nas Escolas Municipais em Campo Grande/MS no ano de 2022.

Turma	Faixa etária	Turno	Unidades de atendimento	Professores e carga horária
Grupo 1	4 meses a 2 anos	Integral	EMEI	Atividade: 13h/a
Grupo 1.I	4 a 18 meses	Integral	EMEI	Atividade: 13h/a
Grupo 1.II	18 meses a 2 anos	Integral	EMEI	Atividade: 13h/a
Grupo 2	2 a 3 anos	Integral	EMEI	Atividade: 13h/a Ed. Física: 1h/a
Grupo 3	3 a 4 anos	Integral	EMEI	Atividade: 26h/a Ed. Física: 2h/a
Grupo 4	4 a 5 anos	Parcial	EMEI e Escola de Ensino Fundamental	Atividade: 13h/a Arte: 3h/a Ed. Física: 4/a
Grupo 5	5 a 6 anos	Parcial	EMEI e Escola de Ensino Fundamental	Atividade: 13h/a Arte: 3h/a Ed. Física: 4/a

Fonte: Elaboração do próprio autor com dados da SEMED Campo Grande/MS

As turmas com crianças de 0 a 24 meses aparecem em 3 configurações diferentes a depender do tamanho da EMEI. Essas turmas têm o atendimento do professor em um período, no matutino ou vespertino. As turmas de Grupo 2 além do professor de atividade contam com mais 1h/a de Educação Física, também no matutino ou vespertino. As turmas de Grupo 3 têm atendimento com professor de 28h/a semanais entre atividade e Educação Física, deste modo na etapa de creche essa turma é a única com atendimento do professor em período integral.

Importante ressaltar que os professores de atividade têm 13h aula e 7h e planejamento, totalizando as 20h por período e que a REME denomina por atividade os horários ministrados pelos pedagogos.

Nas turmas de creche, juntamente com os professores e nos horários que os mesmos não estão, o atendimento é realizado pelas assistentes de Educação Infantil. Estas são contratadas por meio de processo seletivo, exigindo-se o Ensino Médio. Esse contrato pode ter duração de até dois anos.

Nos grupos 4 e 5 o atendimento é realizado com os professores de atividade, Educação Física e Arte, em 4 horas diárias.

Quanto ao atendimento pedagógico, até o ano de 2022 a REME contava com a Gerencia de Educação Infantil – GEINF, que outrora já teve outras nomenclaturas como Divisão de Políticas e Programas da Educação Infantil, Divisão de Educação Infantil-DEI e Coordenadoria de Educação Infantil-COEI, porém, sempre com o mesmo objetivo: subsidiar o trabalho pedagógico dos professores que atuam nesta etapa de ensino.

Recentemente, temos a criação da Divisão de Coordenação Pedagógica – COOPED, que visa subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos cujo objetivo é acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Em termos de documentos orientadores, no ano de 2003 a equipe da Divisão de Políticas e Programas da Educação Infantil elaborou o documento *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* do município. O documento orientava o trabalho com as crianças da pré-escola e creche sendo organizado a partir dos objetivos gerais da Educação Infantil, dos pressupostos teóricos e metodológicos, dos desafios de vencer uma rotina estável e por fim da avaliação.

Quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos apontava a necessidade de superar a dicotomia entre cuidar e educar com uma proposta de trabalho a partir de Temas Geradores e conteúdo. De acordo com o documento, o trabalho pedagógico devia acontecer entendendo que,

[...] embora as áreas (Linguagem, Matemática, Música, Artes, Movimento, Natureza e Sociedade) tenham sua especificidade, elas se articulam e se organizam no todo, dando à ação pedagógica caráter de totalidade. Componentes curriculares como Matemática, Língua Portuguesa, Movimento, Artes e Ciências encontram-se interligados pelos Temas Transversais, privilegiando sempre a leitura, a escrita e a produção do aluno (Campo Grande, 2003, p.19).

No ano de 2008 é lançado um novo documento intitulado de *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil*. O documento é fruto dos estudos da equipe da DEI e outros parceiros durante os anos de 2007-2008 e também traz textos da dissertação de Mestrado da Profa. Leusa de Melo Secchi (Campo Grande, 2008).

Este documento apresenta os princípios teóricos da Educação Infantil na Reme, o sentido e significado de cuidar e educar e a concepção de infância. Foca no trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos, evidenciando suas características e conquistas e apresenta os três eixos principais do trabalho na Educação Infantil, apontando: identidade e autonomia, comunicação e representação e o conhecimento do mundo físico e social. Por fim, trata sobre avaliação.

Em relação ao cuidar e educar, o documento entende que

[...] não é concebível uma divisão entre os pressupostos enunciados, pois no "cuidado" existem possibilidades de educação, assim como nas ações educativas é possível, também, oferecer, simultaneamente, "cuidados". Fica, assim, claro o papel das instituições de Educação Infantil, que, independentemente da faixa etária que assumam, devem cumprir o duplo papel de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa (Campo Grande, 2008, p.23).

Em 2009 foi elaborada para as turmas de crianças de 4 a 6 anos uma coletânea intitulada de *Coletânea para Crianças*. Junto com o material das crianças, os professores receberam o caderno *Coletânea para Crianças, Orientações para os Professores*. Na apresentação do material é apontado que as atividades apresentadas nas coletâneas por mais que sejam divididas por bimestres, trata-se apenas de sugestões e podem ser modificadas ou substituídas de acordo com a necessidade da instituição e/ou turma. Também indica que as atividades foram organizadas para subsidiar o trabalho dos professores e ampliar as possibilidades com as crianças (Campo Grande, 2009). A coletânea apresentava atividades de linguagem oral e escrita, linguagem matemática e propostas de desenhos.

Em 2011, a COEI disponibiliza aos professores o material *Orientações para o trabalho pedagógico*. Composto por cinco volumes destinados a faixas etárias específicas: bebês e crianças pequenas (4 a 24 meses), nível I (2 a 3 anos), nível 2 (3 a 4 anos), Pré I (4 a 5 anos) e Pré II (5 a 6 anos). Importante ressaltar que no ano de 2011 era essa nomenclatura que a REME utilizava para as turmas de Educação Infantil.

Para a faixa etária de 0 a 3 anos, esse material apresentava quem era a criança daquela faixa etária, como elas aprendem e o que poderiam aprender nas turmas de Educação Infantil do município. Também apresentava os diferentes momentos previstos na organização da rotina das turmas, assim como o que considerar ao planejar e organizar as atividades. Para as turmas de 4 a 24 meses propunha um trabalho com âmbitos de experiências e para as turmas de 2 a 3

anos trazia alguns conhecimentos e objetivos, e para ambos apresentava algumas situações didáticas.

Para a faixa etária de 4 a 6 anos o material propunha o trabalho com conhecimentos, objetivos e também apresentava situações didáticas. Semelhante ao Referencial do ano de 2008.

Em 2017, a GEINF publica o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar*. O mesmo já se apresentava em consonância com a BNCC Educação Infantil, apresentando reflexões a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiências.

De acordo com a equipe responsável pelo documento, o mesmo foi fruto de ampla discussão coletiva iniciada em agosto de 2013, inicialmente pela equipe técnica do setor e, posteriormente, com convidados das escolas, CEINF's e Conselho Municipal de Educação tendo o intuito de contribuir na construção de propostas pedagógicas que respeitem as necessidades e direitos fundamentais das crianças (Campo Grande, 2017).

O documento no primeiro momento contextualiza a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, traz a discussão sobre cuidar e educar - entendendo-os como indissociáveis -, a concepção de infância, o currículo, os eixos norteadores do currículo e os objetivos da Educação Infantil. Logo discute os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e conhecimentos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tanto da creche, como da pré-escola trazendo nova nomenclatura para as turmas: grupo. Por fim, discute a organização do tempo, do espaço e a avaliação nesta etapa.

Em 2020, foi publicado o *Referencial Curricular - REME Educação Infantil* que segue como o documento orientador mais atual do município, até o ano de 2022. De acordo com a equipe da GEINF apesar da REME ter um documento orientador publicado recentemente,

[...] as discussões sobre o currículo continuaram nos âmbitos nacional, estadual e municipal e, após a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, fez-se necessária a elaboração deste Referencial Curricular em conformidade com os campos de experiências apresentados pela política recém-implantada, visando a uma melhor aprendizagem por parte da criança, concebida como sujeito de direitos que precisa ser entendida em suas especificidades e atendidas em seus modos próprios de aprender e de agir no mundo (Campo Grande, 2020, p.19).

Deste modo, pretendemos trazer algumas reflexões sobre esses breves históricos apresentados.

## Considerações finais



Não temos a intenção neste trabalho de findar as pesquisas sobre o histórico da Educação Infantil no município de Campo Grande, ao contrário, o trabalho mostra que há muito a ser explorado ainda. Como vimos existem poucas referências.

A trajetória da Educação Infantil no município assemelha-se com a trajetória da Educação Infantil no país, ambas nascem no bojo assistencialista e lutam fortemente para firmarem-se no campo educacional.

Podemos apontar que desde os documentos orientadores do município de Campo Grande sempre acompanharam ideologicamente os documentos federais, ampliando suas discussões e buscando um melhor entendimento dos profissionais que estão nos espaços educacionais.

Podemos constatar que as turmas de pré-escola sempre tiveram destaque em relação as turmas de creche, verificamos isso nas próprias organizações dos primeiros documentos orientadores da Educação Infantil em que a ênfase eram as crianças de 4 a 6 anos. Ainda, somente a partir de 2010 começa-se a ter professores para a faixa etária de 0 a 3 anos, e em 2011, a REME sistematiza num documento orientações sobre o trabalho pedagógico para a creche.

Em Campo Grande, apesar da legislação federal apontar desde de 1988 que o atendimento das crianças de 0 a 6 anos compete a educação, e os documentos orientadores municipais reafirmarem isso, somente em 2014 as Unidades de Educação Infantil passam definitivamente para a pasta da educação, ou seja, tardiamente.

Outro ponto que merece nosso destaque é o constante uso dos termos *cuidar e educar*, tanto nos documentos federais quanto municipais. Percebemos que desde 1998 já é apresentado como algo indissociável, mas até hoje é necessário reforçar, o que nos faz pensar que ainda há o entendimento pela maioria dos profissionais da Educação Infantil de que cuidar seja apenas assistencialismo e não educacional.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 10.000 de 27 de junho de 2007**. Dispõe sobre a ampliação do Sistema Municipal de Ensino e o funcionamento dos Centros de Educação Infantil – CEINFs,

e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Campo Grande, MS, s/v, n.2.328, p.20. 28º jun 2007. s/s, pt.1.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de políticas e programas da Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Campo Grande, MS: SEMED, 2003.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil**. Campo Grande, MS: SEMED/DEI, 2008.

CAMPO GRANDE. **Coletânea para crianças, orientações para professores**. Maciel, G. D. (Org.). Campo Grande, MS: Gráfica Editora Alvorada, 2009.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de cuidar e educar**. Campo Grande, MS: SEMED/GEINF, 2017.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Referencial Curricular - REME Educação Infantil**. Campo Grande, MS: SEMED/GEINF, 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Campo Grande). Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e dá outras providências. **Deliberação CME/MS N. 1.203, de 07 de abril de 2011**. DIOGRANDE: parte 1: Poder Executivo, Campo Grande, ano 14, n. 3.262, p. 11-14, 25 abr. 2011.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 3., Zaragoza/ES. Trabalhos. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDilneiaFernandes\\_res\\_int\\_GT7.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDilneiaFernandes_res_int_GT7.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Biblioteca, catálogo, município de Campo Grande/MS**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=32803&view=detalhes>. Acesso em: 11 out. 2022.

MOTTI, K. R. N. R. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande Pós-LDB/1996**. Campo Grande, MS. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação: Campo Grande, 2007.

ROSA, M. F. **O direito da criança a ter direito: A educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991 – 2002)**. São Paulo, SP. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo: São Paulo, 2005.

SILVA, A. S. da. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983-1990)**. 1997. Campinas, SP. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1997.

## CRIANÇA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Gisele Aparecida Ferreira Martins (PPGE/UCDB)  
giseleaparecida.ef@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho é um recorte da tese, ainda em construção, intitulada “Protagonismo infantil e direito de participação da criança na aula de dança em uma escola municipal de tempo integral de Campo Grande/MS”, integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa cuja coleta de dados foi realizada junto a um grupo de crianças, por meio dos seguintes instrumentos: observação participante, roda de conversa e metodologias visuais (fotografias e vídeos). As crianças, sujeitos da pesquisa, participam dessas aulas na forma de atividade curricular complementar, e estão regularmente matriculadas no Grupo 5 (4 e 5 anos) de uma escola municipal de tempo integral, escolhida pelo fato de ser a que atende o maior número de alunos no município. O referencial teórico percorreu dois eixos temáticos principais, a Sociologia da Infância e a Dança na Educação Infantil por meio de autores representativos dos dois campos científicos. Este artigo apresenta uma abordagem sobre a criança, a infância e o direito de participação a partir das contribuições do campo teórico da Sociologia da Infância.

**Palavras-chave:** Criança; Infância; Sociologia da infância.

### Introdução

Os conceitos de infância e de criança foram tratados, durante muitos anos, na educação, como semelhantes; contudo, existem diferenças entre eles, apontadas, especialmente, pelos estudos no campo da história da infância, que evidenciam que os dois conceitos foram formulados em momentos distintos. Nos últimos anos, a criança tem sido considerada como ser humano concreto com direitos assegurados pela legislação vigente. Infância consiste no modo como se concebem, produzem e se legitimam as experiências das crianças. De acordo com Martins:

[...] a Sociologia da Infância propõe um novo olhar perante a infância ao considerá-la uma estrutura social permanente, ou seja, uma estrutura histórica que, independente dos sujeitos que lhe atravessam, permanece com características próprias. Assim como, ressignificar o olhar perante a criança ao considerá-la um ator social, produtora de cultura e atuante em sua própria trajetória e na sociedade (Martins, 2019, p.15).



Fala-se em “infâncias”, no plural, considerando-se os modos diversos como são vivenciadas. Veja-se, nesse sentido, o que o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, do Ministério de Educação e Cultura, a Secretaria de Educação Básica e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul elaboraram, em 2009:

Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. Os estabelecimentos de Educação Infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea (Brasil, 2009, p. 22).

A ausência da infância e criança nos estudos sociológicos explica-se, conforme apontado por Brostolin (2020, p. 317):

[...] devido à subalternidade das crianças ao mundo adultocêntrico, em que eram vistas como “homúnculos”, isto é, homens em miniatura, alguém a vir a ser, incompleto e imperfeito, estudado por campos científicos como a Psicologia, a Medicina que raramente dialogavam com a Sociologia, a Antropologia e a História.

A teorização da Sociologia da Infância veio apoiar o pensamento inovador sobre crianças e infâncias. Na pesquisa social de crianças e da infância, a influência desse estudo despertou o interesse mundial pelos direitos das crianças. Ao defender tais direitos e ampliar as discussões das novas teorizações sociais, o lugar de destaque das crianças na sociedade passou a ser considerado, conforme argumenta Dornelles e Fernandes (2015). Borba e Lopes (2013, p. 31) salientam que

[...] as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam –, as crianças são atores sociais competentes, seres presentes, que agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços em que se encontram, através das interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a sociedade na qual estão inseridas. As crianças são sujeitos que contribuem para a reprodução, mas também para a produção da cultura e da sociedade em que estão inseridas.

Na abordagem sobre criança e infância oferecida pela Sociologia da Infância, dois aspectos importantes podem ser destacados em relação aos direitos das crianças na educação. Primeiro, a infância não existe de forma finita e universal e não pode ser descrita como tal. Em vez disso, percepções da criança e infância estão sempre situadas dentro de um contexto social, político e cultural. O segundo aspecto importante da sociologia em relação à reformulação da

infância é que as crianças devem ser consideradas ativas, agentes sociais criativos, participantes nas relações sociais, cujos conhecimentos e pontos de vista são derivados de experiências de relacionamentos, ambientes e eventos (Nascimento, 2015).

### **A infância**

A noção de invenção ou construção social da infância está ligada à visão de que atitudes e comportamentos têm origem em períodos de tempo, sociedades e culturas específicas. A experiência de uma criança britânica, por exemplo, será, certamente, muito diferente da experiência de uma criança brasileira, ou de uma criança chinesa, porque essas culturas concebem diferentes modos de educar as crianças.

Segundo Marchi (2017), a infância não pode ser entendida separadamente da sociedade e da política, porque estar fora da sociedade significa estar fora da sociologia, fazendo com que poucas perguntas sejam feitas sobre esse grupo, que, para muitos, é considerado excluído. Inserir a infância e as crianças no contexto político e social propicia melhor base para que questões sobre os direitos humanos das crianças sejam levantadas e abordadas. Assim, a questão sobre a negação dos direitos das crianças poderá, então, ser tratada como derivada da sociedade humana, e não da natureza humana.

De acordo com Corsaro (2005), a partir do momento em que as crianças entram no mundo, elas agem sobre ele, e suas ações afetam o cotidiano de todos - crianças e adultos. A Sociologia da Infância defende que as crianças têm competência moral e política e devem ser consideradas como participantes e contribuintes para a sociedade, reconhecidas como pessoas, essencialmente indistinguíveis de outras, como sujeitos ativos.

Os estudos de James e Prout (1997), assim como os de Ariès (1973) e Corsaro (2005), foram fundamentais para a construção desse novo paradigma sobre a infância, trazendo significativo impacto no cenário científico. As cinco principais características do novo paradigma da Sociologia da Infância, segundo James e Prout (1997), citados por Delgado e Müller (2005), são: 1. A infância socialmente construída é diferente da imaturidade biológica. É uma interpretação contextualizada no início da vida do ser humano com base nas crenças e culturas da sociedade. 2. A infância está entrelaçada com outras variáveis sociais, como gênero, etnia, classe, etc. 3. As perspectivas independentes das próprias crianças devem ser consideradas durante o estudo das crianças e da infância. 4. As crianças devem ser vistas como participantes ativos, não apenas na construção de conhecimento sobre elas, mas também

construção da sociedade como um todo. 5. O novo paradigma da Sociologia da Infância é responder ao processo de reconstrução da infância.

Com respeito à concepção da infância, Delgado (2013, p. 19) explicita que

[...] a modernidade configurou a norma social da infância, que podemos compreender como uma administração simbólica da infância expressa pela criação de regras, pela fundação de instituições e formulação de princípios e orientações. Essa norma é definida pelo princípio da negatividade da infância, ou seja, por um conjunto de interdições e prescrições que negam ações, capacidades ou poderes às crianças: elas não votam, não podem ser eleitas, não sabem e, por isso, têm de estudar; elas não se casam, não pagam impostos, não trabalham, não tomam decisões relevantes e não são puníveis por crimes.

Normas sociais, em sua gênese, e de forma prática, são boas práticas de comportamento que regulam a forma como nós, seres humanos, interagimos com os outros.

Com relação à infância, norma social, de acordo com Brostolin (2021, p.2), em referência a Marchi e Sarmiento (2017), seria, então, “um conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas que regulam a posição da criança na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos”. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de constituir uma normatividade que “desconsidera as crianças que fogem do padrão considerado normal e as excluem, não colocando ao seu alcance os meios mínimos que as constituem crianças, deixando-as nas margens, ou seja, fora da norma” (BROSTOLIN, 2021, p. 2). Nesse sentido, a autora ressalta que são milhões de crianças, no mundo afora, que se enquadram nesse contexto, em condições de subalternidade, e expõe o seguinte:

As últimas décadas têm mostrado a profunda contradição entre a normatividade infantil produzida pela modernidade e as condições de vida das crianças vítimas do capitalismo financeiro, reforçando o abandono das crianças como sujeitos de direitos. Práticas e concepções de criança que se afastam da normatividade levam à exclusão de seu próprio estatuto social (Brostolin, 2021, p. 2).

Desse modo, o que se observa, de acordo com a autora, é a violação universal dos direitos da criança, na medida em que interesses econômicos e políticos hegemônicos têm se sobreposto ao verdadeiro compromisso de proteger e permitir o desenvolvimento das crianças.

Esta pesquisa, tem aporte teórico no campo da Sociologia da Infância, que constitui uma das áreas científicas que têm ampliado o debate e abordagens sobre a infância, com ênfase na participação e voz da criança. Esse ramo das ciências sociais contrapõe-se à invisibilidade atribuída a ela, e a concebe como um ator social inserido na sociedade, um ser humano com

vida, vivências, ativo, participativo, juntamente com outras crianças e com adultos (Brostolin, 2021).

A abordagem e discussão sobre a normatividade da infância está muito ligada aos direitos da criança, e se alicerça, de forma bastante expressiva, no documento que emergiu da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança-CDC, de 1989, cuja aplicação e articulação com a pesquisa que aqui se descreve será discutida no próximo item.

O conceito moderno de infância, para Nascimento (2015), resulta do projeto de educação e institucionalização que a burguesia construiu para garantir que as crianças crescessem como adultos úteis e bem regulados. O destaque é dado à elaboração e implementação de lei cuja ênfase é de que as crianças devem permanecer nas escolas por um certo período de tempo para aprender as habilidades necessárias. A lei foi construída com interação dos pais e professores com a ideia de que a escolaridade é um investimento significativo para o futuro da nação.

A ideia de que a infância é socialmente construída está relacionada à compreensão de que não é um processo que se desenvolve naturalmente, ao contrário, é a sociedade que decide quando uma criança é e quando ela deixa de ser criança. A noção de infância não pode ser vista isoladamente, pois se encontra profundamente entrelaçada com outros fatores da sociedade, é socialmente construída e deve ser entendida contextualmente. Isso faz com que a concepção que se tem de infância dependa não apenas do contexto, da cultura, do tempo, mas também das circunstâncias.

Considere-se, nesse sentido, a abordagem de Dornelles e Fernandes (2015), quando mencionam que crianças da mesma faixa etária, em uma mesma sociedade, podem ser vistas diferentemente, em termos da situação em que vivem. Preconcebe-se, por exemplo, que uma criança com histórico socioeconômico baixo seja menos comprometida com os estudos, e uma criança de classe média, da mesma idade, seja mais responsável, em termos de cumprimento de tarefas da escola e outros aspectos de desenvolvimento, em uma mesma sociedade.

A infância não é universal, nem natural; ao contrário, está ligada às circunstâncias sociais e ao processo cultural. Embora a criança e a infância sejam consideradas de forma diferente de tempos em tempos e de contexto para contexto, uma coisa é comum em toda a sua diversidade: as crianças são vistas diferentemente dos adultos. Isso significa que os adultos precisam entender a práxis infantil.

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 60) explicitam que:



[...] a partir da década de 1990 os estudos sobre as crianças, passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas. Destas novas pesquisas surgem diferentes infâncias, porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto.

A composição de uma Sociologia da Infância ocorreu especialmente em oposição à ideia de infância como elemento passivo de uma socialização conduzida por instituições e por adultos. Esse movimento geral é constatado pela Sociologia tanto de origem francesa como inglesa, que estão centradas na infância e nos processos de socialização/ participação. Essa nova visão da infância como construção social teve início com os estudos desenvolvidos por Ariès (1973), e foi ampliado por uma gama de novos estudiosos sobre o tema, que passaram a ver as crianças como atores de sua própria existência. Delgado e Müller (2005) acreditam que é preciso possibilitar o acesso a voz das crianças, pois trata-se de seres completos, biopsicossociais.

Além da noção de que a infância alterou significativamente, de tempo em tempo, em uma mesma sociedade, é significativo observar que ela não pode ser considerada isolada de outras variáveis sociais, pois está entrelaçada com outros fatores, como, por exemplo, gênero e raça, etc.

[...] A Sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois estas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta. Mas é a partir da década de 1980 que um campo teórico se constitui para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância saíram do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância faz algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreve novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 41).

Muitos estudos têm contribuído para a interação de áreas e tópicos temáticos diferentes em pesquisas com as crianças. Tem se constituído em um vasto campo, além de heterogêneo, tanto em áreas científicas de referência quanto em metodologias e, também, em relação as imagens de infância que são estabelecidas. Existe, sim, uma preocupação com os modos de se fazer pesquisa com crianças. Observe-se o que Dornelles e Fernandes (2015, p. 69) comentam:

As discussões que emergem dessas investigações se dão em torno de questões que versam sobre gênero, brincadeira, racialidades, culturas, o lugar da criança na pesquisa, família, ética na pesquisa, mídias, violência, infâncias ribeirinhas, cyber infância, docência e crianças, infância na rua e nas cidades, racismo e preconceito, corporalidade, abrigo e acolhimento, saúde, artes, políticas, consumo, escolarização de bebês, temporalidade, currículo, visualidades, literatura.

As autoras consideram, ainda, que

A interlocução que a Sociologia da Infância tem vindo a mobilizar com outras áreas de estudo, tem sido fundamental para ouvir as vozes das crianças e realizar estudos com as crianças a fim de compreender a infância vivida pelas crianças a partir de seu ponto de vista (Dornelle; Fernandes, 2015, p.66).

Ao abordar sobre a participação de crianças em pesquisas, há que se retomar estudos que as envolvem. Prout (2005) considera que foi em 1880 que eles tiveram início, com os estudos biologicistas de Darwin. Esse autor menciona outros dois marcos, quais sejam, a criação da pediatria relacionada com a psicologia do desenvolvimento e o construtivismo social da infância (Coutinho, 2016).

Desse modo, os estudos sociais da infância vêm do século XIX, contudo, com caráter diferente do movimento contemporâneo, haja vista que estes consideram a interdisciplinaridade e a ênfase de áreas das ciências sociais e humanas. Coutinho (2016) ressalta a expressão “novos estudos sociais da infância”, atribuído, segundo a autora, por Gunilla Halldén (2005), cujo marco são “os anos 1990 e contam com a grande contribuição da Sociologia da Infância, quando autores como Prout e James (1990) apresentam os princípios dos *childhood studies*” (Coutinho, 2016, p. 763).

As teses defendidas por esses dois autores demarcaram um lugar diferenciado para as crianças, no campo da produção do conhecimento, tendo em vista que propõe a ideia de criança-ator, em substituição à de criança-objeto. Essa perspectiva tem levantado um importante debate no campo dos estudos sociais da infância, considerando-se que superar uma concepção normativa de criança fortemente implantada implica o desafio de se repensar o conceito de infância e reestruturar a relação adulto-criança nos processos de pesquisa.

Coutinho (2016, p. 765) faz referência ao que considera alguns paradoxos no processo de pesquisa com as crianças:

O primeiro deles é a coerência conceitual, teórica e metodológica. Muitos estudos anunciam um alinhamento conceitual com a ideia da criança-ator, por vezes até fundamentando teoricamente tal perspectiva, mas de modo geral não a sustentam metodologicamente e mesmo nas análises dos dados gerados.

Outro elemento considerado paradoxal, pela autora, diz respeito à ética da relação com as crianças na pesquisa.

[...] se partimos do pressuposto que as crianças são as melhores informantes das questões que lhes dizem respeito e que seu ponto de vista deve ser considerado,

inclusive sobre a sua disponibilidade de ser ouvida, como procedemos quando se trata de crianças bem pequenas, que não utilizam a fala como principal forma de comunicação? [...] Muitas vezes, os estudos referem à importância de considerar a opinião das crianças, mas ao apresentar o percurso metodológico fica evidente que o que predomina é o interesse do pesquisador em fazer descobertas (Coutinho, 2016, p. 765).

Essa preocupação tem sido observada no Brasil, na verdade desde 1970, quando Fúlvia Rosemberg empregou o termo “adultocentrismo” para questionar o fato de, no desenvolvimento de pesquisas com as crianças, a centralidade ser dada ao adulto.

### **Considerações Finais**

A partir do momento em que se mudam as concepções sobre a infância, cria-se a possibilidade de transformar a maneira de se trabalhar com as crianças nos mais distintos espaços institucionais, oferecendo-se maior atenção para seus interesses, considerando-as, ouvindo seus anseios e ideias, de forma que a prática deixe de estar centralizada tão somente no adulto e abra espaços para o protagonismo infantil.

O processo de pesquisa com as crianças deve ter uma consonância entre os conceitos, a teoria, a metodologia e a ética. Ninguém melhor que as próprias crianças para informar as questões que lhes dizem respeito. Deste modo o seu ponto de vista deve ser considerado bem como a ideia da criança-ator, e essa perspectiva deve ser sustentada desde a metodologia até as análises dos dados gerados.

### **Referências**

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.39-52, jan – abr, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Kuksmao, Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BORBA, Angela Meyer. LOPES, Jader Janer Moreira. Alan Prout, Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. Educação (São Paulo), v. 1, p. 28-41, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Práticas cotidianas na

Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa – Consultora. Brasília, 2009. p. 22-40.

BROSTOLIN, M.R. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais** – RBHCS. n. 23. v. 12. jan/jun. 2020.

BROSTOLIN, M. R. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança, **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 56, p. 1-14, e13186, jan./mar. 2021.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com as crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

DELGADO, A. C. Coll . SARMENTO, M. J. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. Educação (São Paulo), v. 1, p. 14-27, 2013.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago, 2005.

DORNELLES, L. V; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem fronteira**, v.15, n.1, p.65-78, jan./abr. 2015.

MARCHI, R. C. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.ucpg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out.-dez., 2017. p. 951-964.

MARTINS, L. R. **Pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil**: contribuições da sociologia da infância. 2019. 152p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Belo Horizonte.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto e Educação**, Ano 23, n. 79, p. 47-73, Jan./Jun. 2008.



PROUT, A. **The future of childhood.** Towards the interdisciplinary Study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

## **CURRÍCULO DECOLONIAL: PENSAR OS MODELOS CURRICULARES QUE ABRANGEM E AGREGAM TODAS AS CULTURAS, VALORES E DIFERENÇAS, ALÉM DOS MOLDES COLONIAIS**

Luís Felipe Cristaldo Gonçalo (Bolsista Excelência UCDB)  
lipecristaldo@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho objetiva discorrer sobre os modelos curriculares impostos pelos moldes coloniais, e refletir a necessidade da decolonização dos currículos nas escolas, uma vez que estas estão cheias de culturas diversas, e precisamos de um currículo que vai além dos trabalhos culturais realizados na educação multicultural de por meio do calendário escolar, posto que o trabalho cultural realizado na educação é realizado de forma datada e defasada, sistematizadas por dinâmicas que caracterizaram o poder colonial hegemônico nas escolas de fronteira, onde as diversidades culturais aqui presentes são subalternizadas e silenciadas, afim de estabelecer e fortalecer a cultura hegemônica que a colonialidade impõe, a partir da constatação de que a natureza dos processos educacionais se assemelha àquela que se verifica no colonialismo europeu, constituindo saberes impostos por uma matriz colonial de poder. A partir do aporte conceitual proposto pela abordagem decolonial, entende-se que tal matriz foi articulada a partir de relações de subordinação política, econômica e cultural, sempre amparadas pelo discurso do progresso e da modernidade, e negando as demais culturas existentes.

**Palavras-chave:** decolonização; culturas; diversidades culturais.

Ao pensarmos sobre uma proposta curricular que envolva os aspectos decoloniais, precisamos refletir a colonialidade, como um conceito central dos estudos sobre a pós-coloniais/decoloniais latino-americanos, sendo uma colonialidade do saber a qual, onde se justificava toda a soberania imperial que apartava as relações com os povos que consideravam subalternos e impondo suas sapiências sobre os demais.

Assim, surge a emergência de novos saberes e práticas que exige a configuração de modalidades de atuação por parte daqueles que tradicionalmente se ocupam do conhecimento e da política. É preciso pensar nos potenciais atuações da educação como um tema central para os estudos decoloniais/pós-coloniais organizados a partir da América Latina; sendo a decolonialidade curricular um caminho para envolver e incluir todas as realidades.

Uma das finalidades principais de toda intervenção curricular é preparar os/as alunos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e

aprendizagem que caracterizam a vida da sala nas aulas, as formas de avaliações e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (SANTOMÉ, p. 159, 1995)

Refletindo a condição daqueles que habitam em regiões fronteiriças, onde se inserem um contexto multicultural, cabe as seguintes indagações perante o currículo, onde estão as culturas fronteiriças? Como elas são abordadas na grade curricular das escolas? Quais nossos aspectos de valorização cultural no âmbito educacional? A resposta para essas indagações é simplesmente inexistente; uma vez que as culturas fronteiriças existem, entretanto, não são devidamente salientadas em nosso âmbito regional e educacional.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura Fordista, no sentido que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma fábrica. Assim os alunos se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as, a um determinado ritmo. (SANTOMÉ, p. 160, 1995).

Por conseguinte, de nada vale romper com esse paradigma da razão moderna, tomar conhecimento e consciência que temos um vasto campo cultural nas salas de aula, cada um com culturas própria, mas não pensar e agir a partir dela, ficando estagnados com nossas próprias relações culturais, a constituição desse novo sujeito epistemológico que defende e pensa além das fronteiras.

O modelo colonializado de currículo, traz uma visão de saberes impostos, a serem ensinados e nunca questionados, sem abrir espaço para novos olhares, nesse sentido “[...] a única coisa que os estudantes aspiram é acabar o quanto antes os seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca” (SANTOMÉ, 1995, p. 160); a aprendizagem girando em torno de se obter uma nota, porém onde está o espaço dos saberes culturais, da formação crítica? “[...] o que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio do que devem aprender (SANTOMÉ, 1995, 160).

Nessa ótica percebemos a necessidade de uma reformulação curricular, da necessidade de implementar uma visão descolonizada;

Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimentos que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve-se necessariamente propor certas metas educativas e aquele bloco de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

Ou seja, as vozes subalternas, aquelas que foram silenciadas pela colonialidade moderna, aquela que o colonizador fez calar, precisam ocupar seu espaço e fazer serem ouvidas, precisam expressarem o que é viver na subalternidade, falar de seu próprio lócus de enunciação o que é viver na fronteira epistemológica.

É preciso que se pense o currículo sob esse olhar da decolonialidade, das diferenças, não significando necessariamente o término da colonialidade, das metodologias já impostas, mas referindo-se a um pensamento além do eurocentrismo que impera esses conceitos colonial e moderno. É discorrer sobre promover a diversidade nas histórias locais em vez de universalizá-las; em relação a seu lócus de enunciação, enaltecendo as diversas culturas existente, não somente no meio social, mas começando pelo campo educacional.

Promover essas culturas trabalhando as diversidades culturais na educação, onde encontramos um público com características multiculturais, então por que negar trabalhar as pluriculturalidade existente e trabalhar uma única centrada em uma realidade eurocentrista distante da nossa realidade? Trabalhar a cultura indígena e Afro apenas um dia do ano, e a cultura branca prolongamos para o resto do ano, nosso lócus de enunciação não é ao menos mencionado. Por que ser excludente com nossa própria história cultural fronteiriça?

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

Portanto, não se pode ter um olhar voltado somente para o campo ocidental, é necessário rever toda história local existente e tomá-los.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

Essa mudança na produção teórica intelectual contribui para essa ótica geohistórica do pensamento subalterno, é exatamente esse pensamento que é construído na relação entre os diferentes universos do mundo colonial. A diferença colonial pode-se dizer que é uma fonte de conhecimento crítico porque seu conteúdo está em conflito com conhecimentos dominantes, ou seja, os conhecimentos imperiais.

Assim, a diferença é constituída apenas em parte pelo colonialismo, seu valor e significado é interpretativamente constituído pelo colonialismo. Então é necessário que se tenha essa mudança de produção teórica, uma redefinição epistemológica, onde a geohistória pode



manter as dimensões críticas e normativas que trazem um caminho para se trabalhar e incluir a interculturalidade no currículo o tornando mais significativo as realidades existentes.

O enfoque que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. [...] O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização. (WALSH, 2009, p. 21-22).

Essa visão que Walsh (2009), apresenta é essa reformulação que integra a interculturalidade a ser trabalhada e amparada, onde é possível pensar para além, isto é, deixar o centrismo cultural que temos da cultura imperialista e pensar a partir do nosso lugar de fala (nosso lócus), pensar em nossas condições enquanto subalternos e buscar ir para além deles.

Uma vez que, “[...] privilegiar certo tipo de conhecimento é uma forma de operação de poder (SILVA, 1999, p. 15-16), e acabamos por promover uma educação excludente no ponto de vista cultural, unificando e validando apenas sobre o olhar colonial, portanto, é preciso, “[...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999, p. 15-16)

Diante desses argumentos apresentados por Silva (1999), se pode perceber que o quanto somos “apartados” de nossa realidade fronteiriça, somos moldados, separados e colocadas em um lugar que não nos pertence, aprendemos desde cedo que índio é índio, negro é negro, e homossexual é homossexual e mulher é mulher, todos podemos ter um lócus de enunciação fronteiriço, mas de dentro desses lugares mau são vistos, e o que impera é o domínio do colonizador, nesse caso as culturas homogenias impostas pelo eurocentrismo.

Walsh (2009), fomenta sobre pensar na razão subalterna onde diz é um caminho para rever as contextualizações das histórias contadas para dividir o mundo; nesse sentido começa a se pensar em uma.

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racionalizados; (WALSH, 2009, p. 23)

Pensar a partir da decolonialidade pensar em nossas raízes e o que as agrega, uma vez que não existe apenas um modo de pensar, apenas um lugar e cultura específica, a teria

eurocêntrica gira em torno da homogeneização e monoculturalização, porém podemos teorizar além, nos descobrir e assumir como pluriculturais.

No âmbito educacional a teorizamos fortemente a cultura homogênea eurocêntrica, não há uma um pensamento centrado em nosso lugar de fala, o que transmitimos para os educandos é esse mesmo conhecimento teorizado pelo colonizador, dando pequenos espaços de se lembrar o outro que existe dentro dos moldes além do modelo colonial em apenas um dia do ano letivo. A teorização da episteme partindo da razão subalterna tem que partir do âmbito educacional, desde a educação infantil, apresentar aos pequenos nosso biolócus, e está certamente irá espalhar essa pluriculturalidade existente para a sociedade a qual pertencemos. Não se trata de negar as culturas advindas da Europa Imperial, mas de saber que temos nossas próprias correntes culturais, que somos parte de uma diversidade de saberes geoistóricos e que precisamos resgatá-los e valoriza-los.

[...] a alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa. E chamo de sociedade burguesa todas as que se esclerosam em formas determinadas, proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta. Chamo de sociedade burguesa uma sociedade fechada, onde não é bom viver, onde o ar é pútrido, as ideias e as pessoas em putrefação. E creio que um homem que toma posição contra esta morte, é, em certo sentido, um revolucionário. (FANON, 2008, p.186)

As culturas locais e subalternas sofre com essa alienação cultural que Fanon (2008) nos apresenta pela colonialidade moderna, onde o choque de culturas entre colonizador e colonizado se chocam, quem chega primeiro leva vantagem sobre o outro, nesse viagem colonização imperialista, cosmopolita que chega primeiro homogeneíza a língua, as tradições e cria outra versão cultural estruturada em suas próprias teorias.

Portanto, precisamos pensar além da colônia da modernidade, aproximarmos no aspecto cultural que nos diferencia, assumirmos um papel de razão subalterna em nosso lócus fronteiro, desfazer então a imagem do “outro”, que criaram sobre nós, com a finalidade de nos diminuir perante a colonialidade do poder.

Essa diferença cultural e subalternização na América Latina começa desde muito tempo atrás, onde o colonizador chegou impondo suas sapiências sobre os povos que aqui residia e os silenciaram, sobressaindo a cultura europeia sobre as “outras” que foram inferiorizadas. Na realidade curricular vemos um exemplo as datas comemorativas que são colocadas de forma insignificante no currículo e trabalhada sem nenhuma relação com a

realidade, como os povos indígenas que foram silenciados e são apenas lembrados de modo arcaico com cocares e arco e flecha.

O outro criado na figura colonial moderna pensa ou tem representatividade, sendo isolados e apartados em suas diferenças, é preciso portanto aproximarmos no que nos diferencia, tomar nossa razão subalterna. Pensar em nós enquanto povos culturalmente diversificados, em nossa condição e existência, nossas tradições e diversidades e agir conforme elas no campo da disseminação do conhecimento dentro da sociedade e no âmbito escolar.

De modo algum devo me empenhar em ressuscitar uma civilização negra injustamente ignorada. Não sou homem de passados. Não quero cantar o passado às custas do meu presente e do meu devir. O indochinês não se revoltou porque descobriu uma cultura própria, mas “simplesmente” porque, sob diversos aspectos, não lhe era mais possível respirar. (FANON, 2008, p. 187)

Desta forma, busca-se não a negação dos conhecimentos dos eurocentrista, mas um diálogo conflituoso, no qual diferentes projetos sociais dialoguem em paridade epistêmica fronteiriça, considerando a pluralidade interna e externa da ciência e todos seus aspectos culturais.

A pluralidade interna da ciência se refere às diferentes teorias e paradigmas que se constroem na tentativa de explicação/transformação do mundo, considerando a necessidade de nos interrogarmos sobre a relevância epistemológica, metodológica e política desta visão imperialista considerada científica e monocultural.

Neste contexto, as Epistemologias do Sul, a desobediência epistêmica, o pensamento decolonial, reivindicam o direito de se construírem sob termos outros de legitimidade acadêmica e social das diferentes culturas sejam locais ou fronteiriças que foram de alguma forma silenciadas.

Incluir essa interculturalidade no currículo se trata de ir além das formulações coloniais que nos são impostas; ou seja, pensar além do conhecimento prévio e cronológico que temos.

As instituições de ensino, necessita rever os paradigmas sobre os quais seus currículos foram construídos, quais os aspectos que levaram a criação do calendário escolar e como foram selecionadas as formas de se trabalhar as culturas aplicadas nesse calendário, assim então tomasse por decisão repensar todos esses processos e se desprender das epistemologias ocidentais e ir para além de suas origens, focalizar no contexto das culturas subalternizadas, pensar e lecionar seu próprio contexto cultural local e fronteiriços. “Há uma zona de não-ser,

uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer.” (FANON, p. 26.)

A epistemologia fronteiriça é a episteme do homem que não quer se submeter as condutas universalizadas pelo ocidente, que anseia se desprender-se dela e pensar por si mesma em suas histórias e composições culturais seja de raízes regionais ou por imigrantes, ou seja, a partir do momento em que se cria uma consciência de sua história e busca visibilizá-las, tirá-las do canto escuro em que foram postas pelo pensamento ocidental imperialista.

O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim um terreno central dessas lutas de transformação das relações de poder. (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 30).

A epistemologia decolonial toma consciência de sua história, suas crenças, tradições e suas origens silenciadas pela colonização, pelas religiões e culturas eurocentrista. Então qual o motivo das instituições de educação, enquanto situadas em região fronteiriça ainda pregar o discurso colonial moderno e abafar suas raízes?

Os educandos precisam aprender sobre suas origens, seu lugar de pertencimento, suas crenças e costumes na qual nasceram; trabalhar a consciência negra apenas no dia 20 de novembro, não faz com que crianças negras se sintam valorizadas e livres de racismo durante o resto do ano, se reconheçam e tenha orgulho de sua cultura, apresentar a cultura indígena para as crianças de forma antepassada, não faz com que a criança indígena conheça, valorize ou sinta orgulho de suas raízes, e as demais crianças que ali estão por mais que não sejam vistas e ouvidas, trazem uma variedade de culturas fronteiriças ricas, mas que são, silenciadas, deixada de lado, subalternizadas.

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômico produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente. (CANDAUI; SACAVINO, 2013, p. 190)

Temos em nosso lócus um rico e vasto território cultural diversificado, mas não são mencionadas nas instituições de ensino. São apresentadas aos alunos durante todo ano letivo conhecimentos advindos do eurocentrismo, onde ainda se cria uma ideia de homogeneidade de poder e cultura, e mesmo que imperceptivelmente é repassado as crianças, as características do belo esteticamente como uma criança branca, olhos claros e cabelos lisos, vestes apropriadas de característica europeia, etc; fazendo assim uma distinção entre crianças e suas culturas mesmo sem perceber desde a educação infantil, abafamos as características geohistórica das



crianças e adaptamos a uma realidade que nos foi (im)postas sem ao menos nos darmos conta, e assim seguimos estamos renegando as nossas próprias origens.

A prática curricular que se observa, ainda na universidade, constitui-se de um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequencialmente linearmente transmitido, na maioria das vezes verbalmente pelo professor. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 8)

As lutas sociais dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade tencionam por um Pensamento de Fronteira, de onde possam emergir diálogos interculturais. Desprender-se, significa pensar além da fronteira. No âmbito escolar é preciso criar práticas relacionadas a esse desprendimento decolonial que ganham os diferentes saberes nas diferentes lutas sociais em relação a objetivos de ação e formas de organização. Mediante a construção de inteligibilidade recíproca entre diferentes práticas sociais torna-se possível elevar as práticas não hegemônicas à condição de práticas propositivas, de práticas interculturais para a afirmação das culturas que foram colonizadas e homogeneizadas.

A importância de se refletir sobre esse modelo curricular, está no fato de estarmos vivendo em tempos pós-modernos, o que significa dizer que necessitamos de modelos e práticas que tenham por base outro paradigma, ou seja, que concebam os conhecimentos e processos de formação como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes como resultados sempre contraditórios de vários processos históricos, sociais, culturais, etc. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 8)

Os autores fomentam sobre essa necessidade de reflexão dos modelos curriculares com olhar para além dos moldes coloniais. Estamos nesse caminho de desprendimento do sistema moderno/colonial, mas para isso precisamos tomar consciência da nossa condição de fronteira, precisamos da desobediência epistêmica, visando uma reformulação dessa episteme que incremente nossas trajetórias, e a educação é uma das ferramentas por onde se pode abrir essa janela de desprendimento colonial e pensar em uma proposta fronteiriça decolonial.

Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do desenvolvimento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.4)

Trata-se de desprender e superar a lógica do universalismo abstrato e a escala global eurocêntrica que mede as demais localidades do mundo. Toda globalização vem com projetos de universalização, desvalorizando gradualmente as localidades que julgam inferiores, a epistemologia colonial dominante ultrapassa a ideia de fronteira e suas localidades, o pensamento fronteiriço é o desdobramento epistêmico dessa diferença colonial, na medida em

que surge da necessidade de questionar a subalternidade colonial imposta pela colonialidade do saber.

Para fortalecer esse pensamento outro em direção ao currículo decolonial podemos nos teorizar do conceito de sociogênese, introduzida por Fanon, este conceito é uma junção da desobediência epistêmica, desprendimento da separação do pensamento de território colonial moderno. Sendo uma esfera da Corpo-política, onde se começa a ter discernimento de sua condição de fronteira.

Gesser e Ranchetti (2011), discorrem que não é fácil trilhar um caminho outro, mas é importante se colocar a caminho;

Propor ousadia, desafios na construção de outras racionalidades para o design de um currículo significa acreditar que o ser humano é a história, faz história e a refaz, conforme o tempo no qual vive. Hoje a literatura que apresenta pesquisas sobre o currículo e os processos de ensinar e aprender, sobre o desenvolvimento do ser humano e sua constituição, destacam a relevância do ser humano como autor da história. ( GESSER; RANGHETTI, 2011, p.16)

Pensar na educação hoje em seu contexto epistemológico, podemos perceber ainda essa grande influência colonial da modernidade, a educação vem carregada de saberes centrados na práxis ocidental, onde o colonizador ainda tem grande poder sobre o colonizado diminuindo sua importância e favorecendo a deles de forma silenciosa.

### Referencias:

CANAU, Vera; SCAVINO, Susana (Orgs). **Educação:** Tema em debate. I ed Rio de Janeiro 7 Letras, 2013, v. 1 p. 16-22

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 1

GESSER, V.; RANCHETTI, D. S. **Currículo Escolar:** Das concepções histórico-epistemológicas e sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba. CRV, 2011

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis RJ. Vozes, 1995 (p. 159-177).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte. Autentica, 1999. (p. 11-27)

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial:** in-surgir, re-existir e re-viver. In CANAU, Vera Maria. (Org). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 12 – 42.

## CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIFERENTES OLHARES E EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS

Anna Eliza Khoury Pinheiro (UCDB)  
elizakhoury@gmail.com

José Licínio Backes (PPGE/UCDB)  
backes@ucdb.br  
Apoio: PIBIC/UCDB

**Resumo:** O artigo é fruto do plano de trabalho, “Currículo e relações étnico-raciais: diferentes olhares e experiências antirracistas”, vinculado ao projeto de pesquisa, “Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”, com apoio do CNPq. O objetivo foi analisar os artigos publicados na Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) do período 2012-2022, identificando diferentes perspectivas e experiências de educação das relações étnico-raciais na perspectiva antirracista. Na primeira fase foram identificados os artigos publicados nesse periódico no período 2012-2022 para selecionar os que versavam sobre a temática. Os artigos selecionados foram analisados em conformidade com os objetivos da pesquisa. Os resultados indicaram que: a) a história do Brasil é marcada por uma forte influência do período colonial e pelo período da escravidão. Nesse contexto produziu-se um conjunto de conhecimentos equivocados sobre a África e a população negra, que infelizmente, ainda estão presentes na sociedade e nos currículos das escolas; b) o movimento negro sempre lutou e conseguiu aprovar a Lei 10.639/2003, que representa um marco para a inclusão das relações étnico-raciais no currículo, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Conclui-se que várias experiências antirracistas estão sendo desenvolvidas em diferentes disciplinas do currículo.

**Palavras-chave:** currículo; relações étnico-raciais; experiências antirracistas.

### Introdução

O artigo é resultado do projeto de pesquisa, “Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”, apoiado pelo CNPq (Bolsa Produtividade). No texto, analisa-se artigos publicados na Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)) do período 2012-2022, identificando diferentes perspectivas e experiências de educação das relações étnico-raciais na perspectiva antirracista.

Acredita-se que com a produção do artigo, teremos uma melhor compreensão do que vem sendo discutido em termos de currículo e educação antirracista. Salienta-se que o currículo é entendido na perspectiva crítica, segundo a qual, mais do que colocar em circulação conhecimentos, também produz sujeitos, identidade e diferenças.

Além disso, o currículo é sempre uma parte selecionada de conhecimentos, que ao excluir uns e privilegiar outros, produz um determinado tipo de sujeito. Assim para produzir um sujeito antirracista é fundamental incluir conhecimentos da história e cultura africana nos currículos.

### **Diferentes olhares e experiências antirracistas**

Iniciamos o artigo com a pergunta: afinal, por que são necessárias experiências antirracistas nas escolas? Elas são necessárias, como historicamente tem destacado o movimento negro, porque existe um racismo estrutural no Brasil, existe o mito da democracia racial, existe o ideal de branqueamento. Todas essas realidades impactam negativamente a trajetória dos estudantes negros no Brasil, bem como toda a sua trajetória nos demais espaços sociais:

A imobilidade educacional é um obstáculo tanto quanto a social, política e econômica dos que fazem parte do grupo de cor. Esses indivíduos são estagnados e estigmatizados a partir da categoria cor/raça. Assim, ser negro é carregar caracteres inferiores resultando em discriminações e racismo por conta da cor de sua pele. A raça torna-se um dos requisitos nas avaliações dos indivíduos para preencher os diferentes espaços da sociedade (Silva, 2013, p. 184).

Diante dessa realidade, muitas experiências antirracistas estão sendo desenvolvidas nos currículos das escolas do Brasil. Estas experiências sempre existiram, sobretudo, protagonizadas pelos militantes do movimento negro, mas elas ganharam um novo ímpeto e foram ampliadas com o advento da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis da educação.

Com isso, muitos professores foram levados a pensar em novas práticas antirracistas, cursos de formação foram se readequando e algumas secretarias de educação incluíram a temática nas formações continuadas. Ainda que não seja na intensidade necessária, considerando o racismo estrutural no Brasil e a histórica negligência em trabalhar a temática étnico-racial de forma efetiva, não se pode deixar de reconhecer que efetivamente houve ampliação das experiências antirracistas nas escolas.

Essas experiências ocorrem em diferentes disciplinas. Neste sentido, destacamos a possibilidade de trabalhar no contexto do ensino de Matemática conteúdos afro-etnomatemáticos que contribuem para mostrar o processo de silenciamento que houve e que continua havendo em relação a produção de conhecimentos dos povos Africanos.



André, Costa e Santos (2017), em seu artigo mostram que os povos africanos, mesmo antes de terem sido trazidos a força para o Brasil e brutalmente escravizados, tinham muitos conhecimentos relacionados a mineração, siderurgia, arquitetura e cerâmica. O domínio do ferro era amplamente conhecido pelos povos africanos. Porém estes conhecimentos foram apropriados pelos brancos, colocando-os a serviço do projeto colonizador:

A depreciação dos saberes provenientes da África construiu uma forma de ver a o continente como um lugar de pobre, de pessoas com baixo domínio tecnológico e constituição civilizatória, para além de outros tipos de pensamentos racistas criados ao longo do tempo para subjugar os povos africanos, destruir traços indenitários e minar as organizações dos povos quando se criavam em regime de Estados (André; Costa; Santos, 2017, p. 17).

Conforme argumentam os autores, ao ensinar Matemática nos currículos não se coloca os africanos como produtores de conhecimentos matemáticos. Tanto na disciplina de História aprendida nas escolas e nas outras estudadas, os africanos são vistos apenas como escravos, excluindo toda e qualquer forma de participação de conhecimento e participação na história, principalmente na matemática. Desta forma, os alunos vão reforçando a ideia de que os povos negros não tiveram e não produzem conhecimentos. Para mudar esta realidade, é fundamental que nos currículos se inclua estes conhecimentos e se mostre sistematicamente que eles foram produzidos pelo povo negro. Assim, alunos negros vão se sentir valorizados e estimulados a continuarem seus estudos, inclusive, tornando-se grandes cientistas nas ciências exatas.

Andrade (2018) mostra que apesar da Lei 10639/2003 garantir a presença de conhecimentos africanos e afro-brasileiros nos currículos, sobretudo, na disciplina de História, muitas vezes, ela continua sendo trabalhada na perspectiva da branquitude e da colonialidade.

Esta colonialidade se mostra, por exemplo, quando se observa o grande espaço que é dado ao conteúdo sobre a imigração dos europeus ao mesmo tempo em que se acentua a história dos negros enquanto estiveram escravizados no Brasil. O autor destaca esta realidade, mas também vai mostrando possibilidades de romper com ela. Mas, para isso é necessário superar os obstáculos que ainda estão presentes nos processos formativos de professores. Uma das formas de superar é desenvolver pesquisas dentro dos cursos de formação de professores sobre a questão negra:

Em suma, evidenciei que a história das Áfricas, quando não está ausente, surge a partir do seu significado para a escravidão. No que diz respeito à valorização dos afrodescendentes e do seu papel como agentes históricos na construção do

Brasil, demanda reivindicada ao longo do tempo pelos movimentos sociais, os relatórios exprimem a branquitude presente em nossas relações, ao colocarem a atuação dos afrodescendentes em menor escala em relação aos brancos (Andrade, 2018, p. 259).

A superação dessa forma de ensinar a História é fundamental, pois o que é ensinado nas escolas influencia a forma de pensar e olhar de quem aprende o conteúdo. Então é necessário saber que o currículo escolar brasileiro gira em torno apenas da cultura do colonizador, que é branca, masculina, heterossexual e cristã. Para mudar isso, é necessário incluir a história africana de outro modo, potencializando as práticas antirracistas.

Cunha Junior (2017), lembra que para o ocidente a história da humanidade inicia com a escrita. Entretanto, este mesmo ocidente apagou durante séculos que a escrita foi inventada pelos africanos. Ao omitir esta informação colocou os povos africanos como primitivos. Da mesma forma pode-se falar em silenciamento da filosofia africana e de tantos outros conhecimentos:

Durante mais de 5000 anos na história da humanidade as nações e povos africanos estiveram entre os mais desenvolvidos e produtores de conhecimento. As matemáticas aplicadas à solução de problemas diversos como a hidrologia, náutica, engenharia civil, arquitetura e astronomia tiveram grande desenvolvimento na antiguidade africana, principalmente no Egito, Núbia e Etiópia (Cunha Junior, 2017, p. 109).

É importante lembrar que todo povo se desenvolve e resolve problemas para a melhoria da vida. Com o povo africano não foi diferente. Eles tinham conhecimentos matemáticos que estavam muito presentes na sua arte e no desenvolvimento de sua população. Existe uma forte ligação da matemática com a arte africana e a religiosidade, constituindo-se como filosofia. Essa realidade precisa estar presente nos currículos para superar a ideia de que os africanos não são produtores de conhecimentos.

Alves e Boakari (2015), lembram que a Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, os negros devem ser considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, na literatura, na ciência, na música. Entretanto, ao questionarem se efetivamente a Lei 10.639/2003 está sendo cumprida, destacam que há ainda muito silêncio em relação a

temática étnico-racial que precisa ser superado. Para tanto, é necessário um compromisso social e pedagógico de todos os professores:

Assim, os profissionais da educação precisam estar capacitados para promover nas escolas um ensino que influencie seus alunos a buscarem a transformação da sociedade, isso só será possível, se forem levadas em consideração a diversidade étnico-racial, de renda, cultural e social do país (Alves; Boakari, 2015, p. 436).

Melo (2015), chama a atenção de que geralmente nas aulas de Língua Inglesa a temática étnico-racial está ausente. No ensino da língua, geralmente se prioriza apenas os códigos, gerando um raso aprendizado. Mas isso deve mudar. O ensino das línguas deve estar ligado à cultura, deve englobar todas as raças e formas de pensamento e de se comportar. Os alunos precisam ter um olhar crítico. É preciso incluir práticas antirracistas. Precisa-se reconhecer que a linguagem é performativa, portanto, quando se ensina inglês, age-se sobre a vida social, construindo pessoas. Nas aulas de língua inglesa, pode-se tanto naturalizar falas racistas, quanto questionar e desenvolver falas antirracistas. Cabe ainda destacar que nos livros didáticos de Língua Inglesa há pouca presença de negros, o que reforça o ideal de embranquecimento e o padrão de beleza branco:

Neste sentido, ao ensinarmos inglês, estamos também fazendo coisas com e para a língua inglesa, mas ela é a coisa que fazemos dela. Refletir, então, sobre a perspectiva performativa da linguagem possibilita-nos repensar, desconstruir e reinventar nossas tarefas de trabalho docente, teorias e o próprio ensino do inglês. (Melo, 2015, p. 73)

Agindo dessa forma, segundo Melo (2015), possibilita-se que a voz daqueles que foram calados por séculos esteja cada vez mais ao alcance de mais pessoas, sobretudo, a voz dos alunos africanos será incluída, produzindo outros modos de ver essa cultura.

Costa (2022), mostra que os estigmas raciais continuam presentes na educação básica. A autora analisou a experiência de uma escola que a princípio organizou as turmas em A e B, usando como critério o nível de aprendizagem. Entretanto, a análise mostrou que o que mais servia para distinguir as turmas eram as diferenças fenotípicas (raça) e questões econômicas. Ainda segundo as informações fornecidas pela escola, o objetivo da divisão das turmas era adequar as práticas pedagógicas e didáticas às necessidades dos alunos, mas o que se observou foi um processo de discriminação em função da raça e classe:

Os sujeitos que demandam um dos polos das desigualdades sociais, no recorte que proponho, são lidos na sociedade como sujeitos atravessados pelas consequências opressivas das condições de raça e classe econômica. Os sujeitos da turma B, que faziam uso da mochila e tênis ofertados pela escola, eram estigmatizados por uso contínuo destes, não variando os objetos. Em sua grande maioria, são crianças negras, com pais ausentes, devido à rotina de trabalho (Costa, 2022, p. 181).

Como mostra a autora essa classificação vai produzindo sentimentos de inferioridade e superioridade e a escola tem dificuldade de reconhecer esta realidade de discriminação racial, porque tanto a sociedade como a escola estão imersos no mito da democracia racial. Por isso, é tão fundamental, segundo Costa (2022), pautar a prática pedagógica na Lei 10.639/2003, desenvolvendo a valorização da identidade negra por meio de práticas antirracistas.

Além disso, segundo a autora, é fundamental que os educadores estejam conscientes dos estigmas sociais e culturais que afetam o desempenho dos alunos. Ao compreenderem os estigmas racistas, eles podem adotar abordagens antirracistas, valorizando a diversidade e criando oportunidades para que todos os estudantes se sintam engajados e motivados a aprenderem e efetivamente tenham sucesso nas escolas.

Oliveira e Silva (2020), destacam que para mudar a educação no Brasil e incluir práticas antirracistas é fundamental que na formação haja a inclusão de práticas relacionadas a herança africana, tais como, oralidade, religiosidade, corporeidade e tantas outras práticas afrocentradas. Por exemplo, se na formação dos professores houver a inclusão de brincadeiras e canções em Língua Africana, estas ao serem trabalhadas na educação, contribuirão para o sentimento de liberdade, afirmação e emancipação de estudantes negros:

A ludicidade, é importante ressaltar, trata-se de um valor civilizatório tradicional africano, bem como a oralidade, musicalidade, corporeidade, circularidade, religiosidade, memória, ancestralidade, cooperativismo e a energia vital, presentes nas brincadeiras e canções africanas, bem como nas habilidades e competências escolares as quais as práticas pedagógicas se debruçam em potencializar e desenvolver nos estudantes (Oliveira; Silva, 2020, p. 77).

O desenvolvimento de práticas lúdicas africanas faz parte de uma pedagogia antirracista potente que contribui para a superação do racismo e da discriminação no contexto da escola e em decorrência de toda a sociedade. Além disso, cria laços de solidariedade entre os alunos, possibilita o conhecimento de outras realidades, incentivando a cultura de abertura e diálogo com o outro, ao mesmo tempo em que fortalece as diferentes identidades. Os autores, na



perspectiva de valorizar a cultura e história africana, recorrem a termos como “pedagoginga”, uma forma de crítica a burocracia e ao tecnicismo presentes na escola. Outro termo, utilizado pelos autores, é a “pretagogia”, que como o próprio termo sugere, envolve a inclusão da perspectiva africana, por meio da tradição oral, dos valores da cultura de matriz africana, bem como da religiosidade e do corpo como produtor de conhecimentos. Os autores, ainda destacam a pedagogia “Griô”, como uma forma de colocar em diálogo a cultura tradicional africana e a cultura acadêmica.

Ao adotar práticas afro-perspectivadas e griotagens na educação, as escolas e os educadores contribuem para a construção de uma sociedade antirracista, portanto, justa e democrática. Além disso, essas abordagens promovem uma educação mais plural e integral, que não apenas ensina conteúdos acadêmicos ocidentais, mas também valoriza as experiências e vivências culturais dos estudantes, permitindo que eles se vejam representados e reconhecidos nos currículos.

Vieira (2019), ao destacar a importância da Lei 10.639/2003, observa que a escola ainda não está dando conta de combater o racismo e a discriminação, principalmente em relação a religiosidade africana. O autor em sua pesquisa observou que as religiões de matriz africana, são invisibilizadas na escola e quando há a identificação de praticantes estes são discriminados, mas a escola entende que se trata de brincadeiras:

Essas situações vexatórias, dissimuladamente disfarçadas de brincadeiras, são na verdade formas de linchamento que estão presente na escola e que deveriam ser tratadas como uma oportunidade de promover o diálogo sobre as diferenças religiosas e instruir para uma sociedade mais tolerante às diversas formas de religião. Fatos deste tipo geram uma série de desconfortos aos alunos que foram inferiorizados pela sua religião e que são obrigados a ocultar sua crença (Vieira, 2019, p. 61).

Para superar esses desafios, segundo Vieira (2019), é necessário um esforço conjunto de gestores, educadores, comunidade escolar e órgãos governamentais. É preciso investir na formação continuada de professores, disponibilizar materiais adequados, promover discussões sobre racismo, incluir os conhecimentos africanos nos currículos de diferentes disciplinas.

Além disso, como Martins (2012) argumenta, é necessário construir uma nova forma de olhar para o continente africano nas escolas. Geralmente, o continente africano continua sendo visto como um continente atrasado, caracterizado pela miséria como se não fosse um espaço de

produção de conhecimento. Além disso, costuma ser visto como um espaço homogêneo, evidenciando uma visão rasa, simplificada e reduzida da África:

Diante de tal indagação acreditamos que sim, é possível escrever uma outra história do Continente Africano na escola, sobretudo, se houver um comprometimento coletivo de pessoas que atuam na instituição escolar para com o tema, se houver o objetivo real de construir uma sociedade mais igualitária e que respeite a diversidade (Martins, 2012, p. 189).

Portanto, temos várias experiências antirracistas sendo desenvolvidas nos currículos e temos tantas outras que podem ser desenvolvidas. Reitera-se que elas são fundamentais para termos uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e democrática.

### **Considerações Finais**

No artigo discutimos a importância da inclusão das relações étnico-raciais no currículo escolar, destacando diferentes olhares e experiências antirracistas na educação. Valorizar a diversidade étnica e cultural, combater o racismo e promover a igualdade nas escolas é fundamental no contexto atual.

Como vimos pelos artigos analisados, a história do Brasil é marcada por uma forte influência do período colonial e pelo período da escravidão. Nesse contexto produziu-se um conjunto de conhecimentos equivocados sobre a África e a população negra que, infelizmente, ainda estão presentes na sociedade e nos currículos das escolas.

Diante dessa realidade, o movimento negro sempre lutou e conseguiu aprovar a Lei 10.639/2003, que representa um marco para a inclusão das relações étnico-raciais no currículo, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Ela possibilitou que mais experiências antirracistas fossem desenvolvidas nas escolas. Ela também fez com que a formação de professores incluísse a temática étnico-racial.

Vimos que várias experiências antirracistas estão sendo desenvolvidas em diferentes disciplinas do currículo, mas elas precisam ganhar ainda mais espaço. Os conhecimentos da história e da cultura africana são fundamentais para a criação de currículos antirracistas e de uma sociedade antirracista.

### **Referências**

ALVES, Antonia Regina dos Santos; BOAKARI, Francis Musa. Existe uma prática efetiva da lei 10.639/03 no espaço escolar? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 8, n. 18, p.426-439, 2016.

ANDRADE, Maira Pires. A Branquitude e a colonialidade na prática docente na educação Básica (2000-2015). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v.10, Ed. Especial, p. 238-264, 2018.

ANDRE, Claudio Fernando; COSTA, Jorge; SANTOS, Ricardo Costa. A Afro-etnomatemática como fomentadora de transformação social. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 9, n. 22, p.09-28, 2017.

COSTA, Silvia Regina de Jesus. Produção de estigmas raciais no processo de classificação dos alunos. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 14, n. Ed. Especial, p. 173-190, 2022.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afroetnomatemática: Da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 9, n. 22, p.107-122, 2017.

MARTINS, Francisco André Silva. É possível construir um outro continente africano na escola? Experiências de um curso de aperfeiçoamento para professores. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 4, n.8, p. 170–191, 2012.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da Raça na sala de aula de inglês. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v.7, n. 17, p.65-81, 2015.

OLIVEIRA, Julian Moreira; SILVA, Jussara Alves. Práticas afroperspectivadas e griotagens em educação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 12, n. 31, p. 72-94, 202.

SILVA, Fabson Calixto da. As relações raciais na educação, a objetividade e subjetividade das cotas sócio-raciais no Ensino Superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 5, n. 10, p. 181–195, 2013.

VIEIRA, Mauricio B. da Silva. Educação e lei 10.639/03: questões desafiadoras na escola. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 11, n. 28, p. 55-71, 2019.

## CURRÍCULO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTERCULTURAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Henrique Rezende Untem (Bolsista CAPES UCDB)  
henrique.untem@gmail.com

**Resumo:** O trabalho é fruto de uma pesquisa que tem como objetivo analisar a formação dos professores em relação às diferenças presentes na educação básica. Argumenta com base na educação intercultural que para que essa ganhe cada vez mais espaço na educação básica é necessário que a formação docente se dê na perspectiva da interculturalidade. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e utilizou-se para a produção dos dados, entrevistas semiestruturadas junto aos professores que atuam em uma escola pública que possui baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os resultados indicaram que para um trabalho intercultural mais efetivo na educação básica há a necessidade de momentos formativos em que os professores possam dialogar, refletir e estudar sobre as possibilidades de atuação intercultural no espaço tempo da sala de aula, posto que como apontou a pesquisa a formação inicial e continuada não tem contemplado de modo satisfatório a temática das diferenças.

**Palavras chave:** Currículo escolar; Professores; Interculturalidade.

### Introdução

Temos aprendido com diferentes autores que o espaço da sala de aula é heterogêneo. Esta aprendizagem vem acompanhada das nossas vivências com os currículos escolares nos quais a diferença está presente. Isto tem exigido de nós professores e pesquisadores uma reflexão sobre as possibilidades que rompam com uma história de opressão e inferiorização dos diferentes grupos culturais. Para que essa ruptura seja possível, é necessário que a formação docente (inicial e continuada) esteja voltada para as diferenças.

Explicitamos a compreensão de currículo que utilizamos nesta pesquisa e que, portanto, atravessa nossas reflexões. Estamos compreendendo o currículo como um campo de disputas. Conforme Pavan (2022, p. 03), devido às “[...] relações de poder, alguns conhecimentos são vistos como necessários e mais importantes; outros, como complementares; e outros, ainda, como prejudiciais, não devendo ser incluídos no currículo, em função desse suposto prejuízo”. Além disso, lembramos que: “os conhecimentos presentes em um determinado currículo, longe de serem neutros, trazem as marcas históricas, sociais e culturais dos grupos que o produziram” (Pavan, 2022, p. 3). Estas marcas a que se refere a autora, historicamente são as marcas do



conhecimento hegemônico, isto é, do grupo branco, eurocêntrico, masculino, heterossexual, cristão, classe média/alta, entre outros, subalternizando e inferiorizando os conhecimentos que não estão dentro deste padrão hegemônico. Pode-se dizer, que tanto os currículos da educação básica, quanto os currículos de formação docente carregam essas marcas.

Contrapondo-se a esse currículo hegemônico, o currículo intercultural tem nos mostrado caminhos que nos ajudam a construir “[...] novas práticas pedagógicas para dialogar com essa realidade e trabalhar esse leque de questões que estão presentes no chão da escola e é necessário enfrentar e abordar, não para punir e excluir, e sim para dialogar tentando construir uma educação intercultural” (Sacavino, 2020, p. 02-03). Para que o currículo intercultural possa ganhar força nas escolas, é fundamental que a formação docente inicial e continuada contemple a perspectiva intercultural, dialogando com as diferenças.

Neste sentido, enfatizamos que o “[...] diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, [...] e outras diferenças” (Hooks, 2017, p. 174).

Com base nesta concepção de currículo é que efetuamos uma pesquisa em uma escola de baixo IDEB, buscando compreender se os professores estão sendo formados para trabalharem na perspectiva de um currículo intercultural. A escolha por uma escola com baixo IDEB é porque esta pesquisa está inserida dentro de um projeto maior que problematiza o desenvolvimento de uma educação que busca construir a homogeneidade, recorrendo entre outras estratégias, a avaliações em larga escala, como é o caso do IDEB.

Apesar de reconhecermos com Candau (2020), que:

A interculturalidade vem adquirindo cada vez maior presença no campo educacional. Na América Latina, possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 70, quando a expressão surge referida à educação indígena (Candau, 2010). Caracterizo este processo como uma ‘construção plural, original e complexa’. Muitos têm sido os programas, projetos e experiências desenvolvidas ao longo do continente que assumem este enfoque. Políticas públicas da área de educação têm incorporado a interculturalidade em reformas curriculares e processos de formação de professores e professoras. Uma relevante produção acadêmica tem sido produzida [...]” (p. 679).

Ainda assim, a pesquisa mostra que os professores consideram frágil o seu processo formativo no que se refere as questões das diferenças.

### **Caminhos metodológicos**

Esta pesquisa é parte da dissertação intitulada “Currículo escolar: possibilidades interculturais” do programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, defendida no ano de 2021. Teve abordagem qualitativa, ou seja, enfatizou aspectos relacionados às concepções, percepções, sentimentos, entre outros, dos sujeitos que fizeram parte dela. Minayo (2008), enfatiza que a pesquisa qualitativa é adequada “[...] aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.” (Minayo, 2008, p. 57).

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, um instrumento metodológico que nos permitiu fazer, nas palavras de Duarte (2004, p. 125), um “mergulho em profundidade”, para entender o processo formativo dos professores em relação às diferenças. Esse mergulho em profundidade foi possível em função da escolha teórica, pois como destaca Duarte (2004, p. 215), é possível afirmar que o que caracteriza a pesquisa qualitativa “[...] não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”. Trata-se de um referencial teórico metodológico, conforme Candau (2012, p. 44), que: “[...] constitui outra maneira de analisar a diversidade cultural, não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações, de acordo com uma lógica de complexidade”.

### **Análise e discussão dos dados: o diálogo com os professores**

Reiteramos que defendemos “[...] a construção de uma perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica tendo como horizonte a reinvenção da escola.” (Sacavino, 2020, p. 02-03). Nossa preocupação neste item é analisar se a formação dos professores contemplou a perspectiva da interculturalidade. Para isso, passamos a trazer as falas dos professores entrevistados. Para manter o anonimato dos professores optamos por usar nomes de pedras preciosas brasileiras. Todos os participantes pertencem a mesma escola pública de baixo IDEB, localizada em uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul.

Os professores entrevistados criticaram a formação docente inicial e continuada por essa não contemplar as diferenças culturais ou quando é contemplada, ocorre de forma frágil e insuficiente. Conforme a professora Ametista: “Não, na época que eu estudei não, não!” Ou ainda, que isso era feito de forma pontual, como podemos observar na fala do professor Topázio: “Já foi debatido, inclusive eu até me lembro que... foi em um seminário? Eu lembro que a gente fez uma paródia, alguma coisa assim, então na faculdade mesmo já é ensinado isso, não digo que tem a disciplina, mas que teve esse conteúdo contemplado, sim.”

Com essas falas podemos notar que, mesmo quando trabalhada, a diferença ainda aparece muito pontualmente. Isto nos lembra o que Canen e Oliveira (2002, p. 74) já enfatizaram há mais de duas décadas: “Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como ‘diferentes’, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural”.

É importante reconhecermos que as diferentes formas de lidar com as diferenças apresentadas e discutidas com os professores em algum momento formativo, que pode ser o da própria experiência em sala de aula, produz efeitos na sua forma de trabalhar o currículo escolar. A professora Cianita, expressou sua aprendizagem com o trabalho que desenvolveu em uma escola que reconhecia a singularidade das histórias dos seus estudantes. Somente quando ampliou sua experiência docente é que passou ter mais “um pouquinho mais desse olhar”, ser mais sensível, não apenas reconhecer as diferenças, mas a entender que cada aluno tem uma trajetória diferente, que precisamos compreendê-la. Segundo ela, os professores e a comunidade escolar, “[...] enxergavam o aluno não só como aquela pessoa que estava ali em sala de aula, mas sim como todo aquele que tem uma bagagem, que tem uma história, [...]” (Professora Cianita). De certa forma, pode-se dizer que o que a professora contou, aproxima-se de Arroyo (2014, p. 232) quando aponta que “[...] os professores são os primeiros a experimentar que em cada sala de aula têm de aprender a lidar com coletivos de alunos menos genéricos”.

Candau (2014, p. 36) nos chama atenção que “hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que a questão das diferenças se faça cada vez mais presente”.

Conforme apontamos anteriormente, com base em Candau (2020), a autora reconhece que já há alguns avanços no sentido de políticas públicas, nos países latino americanos, em relação a presença da interculturalidade na formação de professores. São frutos dos movimentos/lutas dos grupos discriminados.

A professora Barita foi a única que indicou que a diferença fez parte do seu processo formativo de forma mais efetiva. Segundo ela: “eu levo isso [os estudos sobre as diferenças] muito para dentro da sala de aula, e eu acho que levo para o tipo de aula que eu dou, para o tipo de educação que eu dou, acho que eu levo muito isso, é forte!” (Professora Barita).

Em relação às formações continuadas, os professores também apontaram que o tema das diferenças não é recorrente, mas que seria bem-vindo se fosse trabalhado. A professora Aventurina nos disse: “Que eu lembre, não! Especificamente, não sei, que eu lembre, não! Principalmente para saber como lidar com elas, [com as diferenças]. Sim! Eu gostaria, [...]” (Professora Aventurina).

As escolas ainda retratam a diversidade em momentos definidos, em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o Dia do Índio, o dia disso ou daquilo; e os outros 364 dias do ano? Não existe negro, indígena, LGBTQ+, entre outros? O trabalho, além de ser pontual e escasso, é ainda, por vezes, folclorizado, como no dia 19 de abril, em que se pinta o rosto das crianças e elas são vestidas com cocares e adornos que lembram alguns traços das culturas indígenas anteriormente, mas para quê? Os indígenas, sobretudo, são os que mais são folclorizados, e é uma fantasia se vestir como eles. Conforme já apontamos anteriormente, trata-se do “currículo turístico” (Santomé, 2012, p. 167). Além de Santomé (2012), Silva (2013) também afirma:

[...] no que diz respeito à folclorização do tema não apenas na mídia, mas também na literatura, no cinema e nos livros didáticos, tal perspectiva é reforçada nas escolas pelo trabalho desenvolvido quase exclusivamente em relação ao Dia do Índio de forma descontextualizada, sem explorar o significado verdadeiro da data, que foi uma conquista do movimento ameríndio ocorrida já há meio século, nem mencionar o Dia Internacional do Índio, estabelecido em 9 de agosto de 1995 pela Organização das Nações Unidas (Silva, 2013, p. 24).

Ainda sobre a formação continuada, a professora Cianita aponta que já participou, em outra escola em que atua, de uma formação com a temática da diversidade oferecida por essa escola, mas ela ocorreu há três anos.

Já, em 2017. Foi a forma como eles mostraram para a gente, por ser integral [referindo-se à outra escola] justamente a grade, ela contemplava todas as atividades que poderiam ser feitas para promover a interculturalidade e essa diversidade, incentivar isso. E isso me chamou muita atenção, porque eu fiquei pensando que nas outras [escolas] que não tem essa grade curricular. (Professora Cianita).



Devemos entender que:

A formação continuada de professores necessariamente implica a atitude do profissional frente à expansão de sua formação inicial, ligando suas experiências, integrando e interagindo com diferentes culturas presentes na escola, [...] produzindo uma educação multicultural feita para a melhoria das relações e o respeito para com as diferenças. (Siss, 2016, p. 156; tradução minha).

Mesmo que a formação, inicial e continuada, seja limitada, como aponta o professor Topázio, “[...] a gente não tem nenhum suporte como curso ou alguma coisa do tipo específico, até hoje eu mesmo nunca participei.” Os professores reconhecem a necessidade de um tempo/espço para aprofundarem seus estudos, como ressalta a professora Barita: “Acho que precisamos, sim, até porque nossa escola é bem diversa, temos alunos de todos os tipos”.

Uma das razões que explica a pouca presença da discussão das diferenças na formação dos professores é a sua histórica vinculação com o projeto da modernidade que se construiu com base na negação da diferença e do seu contínuo esforço para homogeneizar e uniformizar: “A Formação Inicial e Continuada de professores(as) foi e, em larga medida, ainda é influenciada pelo paradigma mecanicista, determinístico e disciplinar, fundante da modernidade [...]” (Wanzeler; Estácio; Menezes, 2021, p. 1077). Os autores ainda ressaltam que esta formação é “[...] orientada pelos princípios da racionalidade técnica, cujas teorias, epistemologias e metodologias são notadamente eurocêntricas” (Wanzeler; Estácio; Menezes, 2021, p. 1077).

Sendo assim, a perspectiva intercultural acaba não tendo espaço no currículo dos cursos de formação e dessa forma, continua-se com dificuldade de lidar com as diferenças dos alunos nas salas de aula. Recorrendo-se a Candau (2011), que com base em Emília Ferreiro sugere que é preciso transformar a diferença em vantagem pedagógica, pode-se concluir que ainda temos um longo caminho a percorrer para que isso vire uma realidade nas escolas.

### **Considerações finais**

Ao longo da pesquisa que aqui trouxemos apenas um recorte, podemos observar que ainda que a formação inicial e continuada dos professores não contemple de forma sistemática

as diferenças, há uma preocupação por parte dos professores em articular as diferenças presentes no currículo, mostrando que é possível caminharmos para um currículo intercultural.

Os professores não são alheios às diferenças dos alunos, e de alguma forma buscam pluralizar suas práticas pedagógicas, para acolher todos os estudantes. Os professores apontaram a necessidade de um espaço/tempo maior para se dedicarem aos estudos e discussões sobre a diferença, pois reconhecem a heterogeneidade na escola e, sobretudo, a dificuldade em lidar com ela. A preocupação recorrente, conforme mostram as falas apresentadas anteriormente, dos professores refere-se à fragilidade de seus processos formativos iniciais e continuados, e enfatizam que sentem falta de ampliar as discussões relacionadas as diferenças presentes na escola.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?lang=pt#>. Acesso em: 05 abr. 2023.

DUARTE, Rosalia Maria. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PAVAN, Ruth. Currículo e (de)colonialidade: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1–11, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62761>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SACAVINO, Suzana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1–18, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38257>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. **Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3**: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e cultura dos povos indígenas, mar. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SISS, Ahyas. Historical inequalities and challenges of the Brazilian education policy. In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Mercado de Letras, 2016. p. 147-159.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; MENEZES, Maria Quitéria Afonso. Universidade escola e a descolonização do currículo de formação de professores e professoras: complexidade, transdisciplinaridade e decolonialidade. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 21, n. 3, p. 1071-1090, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/wanzeler-estacio-menezes.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

## DIVERSIDADE/DIFERENÇA INDÍGENA EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

Daiane Nascimento Roberto Dias (Bolsista CAPES/UFGD)  
daianenroberto@gmail.com<sup>1</sup>

Marta Coelho Castro Troquez (UFGD)  
martatroquez@gmail.com<sup>2</sup>

**Resumo.** O artigo apresenta uma revisão de literatura em busca de textos que contemplem as especificidades da educação de indígenas em escolas não indígenas e a temática da diversidade indígena na Educação Básica nacional. O levantamento de teses, dissertações e artigos foi realizado em duas bases de dados e um motor de busca (SciELO Brasil e BDTD-IBICT) e buscou trabalhos com a temática da diversidade indígena nas escolas não indígenas, indagando como os estudantes indígenas vêm sendo atendidos nessas instituições e quais práticas pedagógicas são adotadas pelos professores em busca de uma educação intercultural. As buscas foram feitas a partir do recorte temporal de 2008 a 2022, período pós a implementação da Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as instituições educacionais brasileiras de ensino sejam públicas ou privadas. No total, treze trabalhos foram analisados e que possuem um referencial teórico metodológico, com relevância nas produções e fontes de pesquisa que englobam a temática. Os trabalhos selecionados foram divididos em categorias e os critérios adotados foram os seguintes: ano, título, resumo e palavras-chave.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Lei nº 11.645; Estudantes Indígenas; Educação.

### Introdução

A educação escolar de indígenas apresenta especificidades e requer uma atenção criteriosa frente aos embates que perpassam sua construção e desenvolvimento. Há um avanço indiscutível na legislação brasileira, no sentido da garantia de direitos para que as línguas, culturas e epistemologias dos povos originários prevaleçam na educação de gerações futuras. É, portanto, necessário discutir e analisar o que essas conquistas representam para cada comunidade/povo. Até onde têm sido asseguradas, na prática, seguindo as normativas

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/PPGEDU/FAED/UFGD. Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Docente orientadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/PPGEDU/FAED/UFGD.



educacionais no/do país.

As pautas voltadas para a educação intercultural ocupam cada vez mais um espaço necessário e trazem consigo significativos questionamentos acerca da temática indígena e das necessidades de adequação das unidades escolares. Torna-se importante a promoção de diálogos envolvendo instituições formadoras, escola e comunidade por meio de conhecimentos ancorados na legislação vigente que visem o amplo desenvolvimento de uma educação pautada na diversidade e no respeito às diferenças.

Este trabalho defende a perspectiva da realização do direito a um currículo pautado por uma educação intercultural, sob uma perspectiva emancipatória e descolonizada. Sob este olhar, a proposta da pesquisa que nos move é observar como as instituições escolares vêm se adequando, e estruturando suas propostas pedagógicas simultaneamente às práticas pedagógicas dos professores em relação às orientações e normativos vigentes após a implementação da Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse documento nacional normatiza e torna obrigatório, em todas as instituições escolares de ensino públicas ou privadas de Educação Básica que a temática indígena seja incluída em suas atividades, passando a ser um importante instrumento de orientação pedagógica, visando direcionar a elaboração do currículo das escolas brasileiras de nível básico. A criação deste instrumento legal se torna um marco histórico da caminhada educacional do Brasil, pois, historicamente, o que vemos é uma educação colonial e excludente. A política indigenista notadamente voltada à assimilação e à integração dos indígenas atravessou o período do império e perdurou até o período republicano (Ferreira, 2001; Troquez, 2006; 2015).

Apesar da existência de legislações que colaborem para o acesso e a permanência de estudantes indígenas em espaços escolares como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(LDB), Lei nº9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB,(Brasil,2009); o Plano Nacional de Educação–PNE, (Brasil, 2014 - 2024), estas tratam a diversidade de uma maneira geral, não abordando de modo particular como seria adequado. Neste contexto, a Lei nº11.645/2008 surgiu como um anseio de grupos sociais, onde vários indivíduos colaboraram para sua construção, os quais faziam parte de diferentes setores educacionais, como comissões ordenadas pelo Ministério da Educação (MEC), grupos que discutem identidade e diversidade, grupos que debatem questões étnicas e direitos dos povos originários. Por meio de debates,

consultas públicas, comissões, participação das secretarias de educação no âmbito estadual e municipal, a comunidade escolar (gestores, professores, pais ou responsáveis por estudantes), comunidade indígena e a sociedade como um todo, participaram na elaboração coletiva da Lei nº11.645/2008.

Esta lei abre caminho para o tratamento mais adequado da temática indígena nas escolas não indígenas do país. Por conta disso, o período após a Lei 11.645/2008, foi escolhido como recorte para a pesquisa. Ainda, 2008, são 20 anos após a Constituição Federal de 1988 e 12 anos após a Nova LDBEN de 1996, legislações que garantem uma educação diferenciada às populações indígenas, com respeito a seus processos próprios de aprendizagem, às suas línguas e culturas nos currículos e nas práticas escolares. Cabe investigarmos como as escolas não indígenas trabalham a temática indígena em escolas urbanas que atendem indígenas.

A Educação Escolar Indígena (EEI) ocorre em unidades escolares indígenas próprias, possui normas e ordenamentos jurídicos próprios (Brasil, 2012), utiliza o ensino intercultural e bilíngue, com vistas ao reconhecimento e valorização plena das culturas dos povos indígenas, mantendo e afirmando sua diversidade étnica (Renan, 2019).

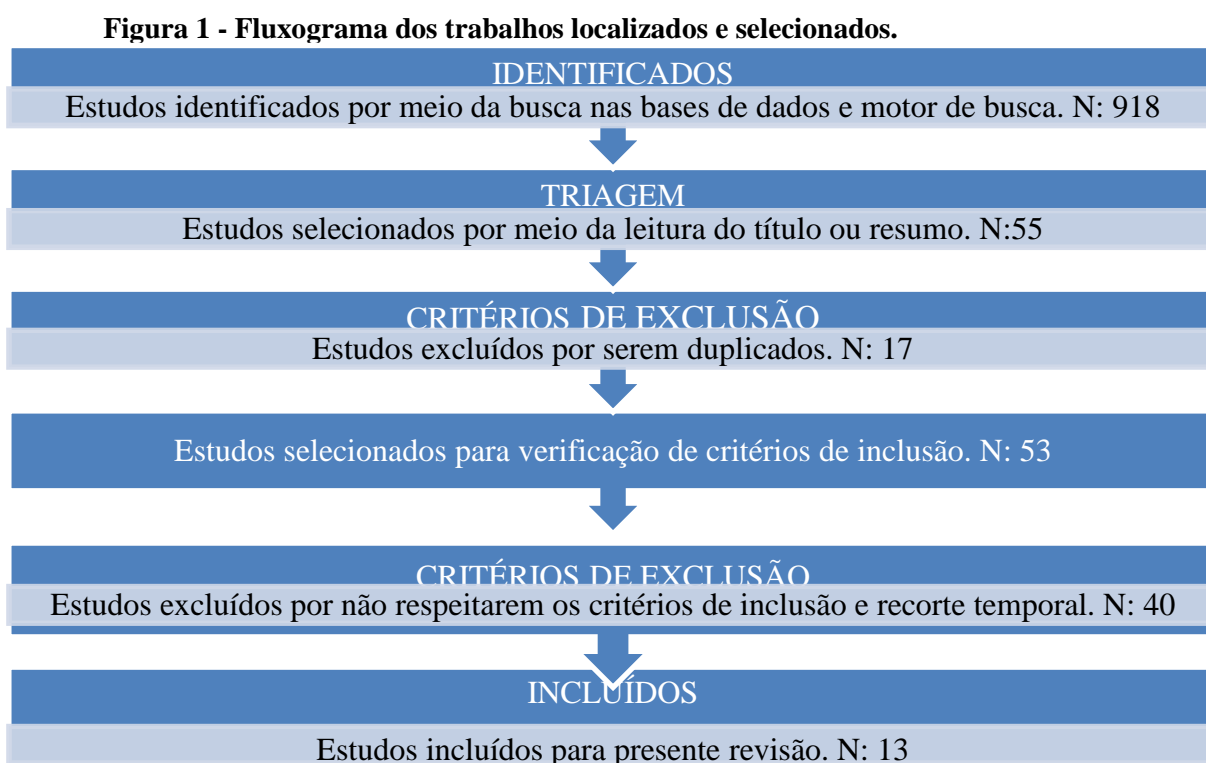
Este estudo busca compreender como a diversidade indígena é tratada nas escolas não indígenas e como os educadores estão desenvolvendo suas práticas baseando-se na implementação efetiva da Lei nº11654/2008.

## **Metodologia**

Realizamos uma revisão sistemática de literatura baseada em duas etapas; indagação inicial por busca; investigação de dados afim de atentar à temática norteadora; estabelecimento de parâmetros de inclusão e exclusão. A pesquisa foi desenvolvida em duas bases de dados e um motor de busca, sendo elas, respectivamente: SciELO e BDTD-IBICT. Em ambas as bases de dados foram utilizadas nas buscas os seguintes descritores (D) D1-Educação “E” Indígena, D2-Educação indígena, D3-Escola indígena. Foram analisados estudos que contemplassem o histórico de conquistas e os possíveis retrocessos frente as mudanças dos reguladores da Educação Básica no Brasil, com recorte temporal de 2008 a 2022, nas buscas foi utilizado filtro nos três Descritores D1-“ Educação Indígena ”, D2-“Educação Escolar de indígena AND Escolas não indígenas ” e D3-“Práticas pedagógicas AND indígenas”. Ao final, foram selecionados treze trabalhos.

Os metadados utilizados foram tipo de trabalho, ano, título, resumo e palavras-chave. As

buscas foram realizadas entre os meses de maio a junho de 2023. Chegamos aos seguintes resultados que foram apresentados por meio de gráficos do mapeamento das produções conforme observado na Figura 1.



De início, foram encontrados 918 trabalhos e diante dos critérios estabelecidos como exclusão, foram selecionados para verificação 53 na revisão da literatura em artigos dos anos de 2011 até 2022, escritos em Português, com disponibilidade de texto completo em suporte eletrônico, publicados em periódicos nacionais. Diante disso foi feita coleta de dados em formato de tabela para a análise dos dados composta das variáveis: objetivo; tipo de participação social; abordagem metodológica; cenário; sujeitos; resultados; categoria de análise (referencial).

Um ponto a ser pautado em relação as caracterizações das produções são: três Teses Doutorado, sete Dissertações de Mestrado na BDTD e três Artigos na Plataforma Scielo. A figura a seguir apresenta os trabalhos localizados por descritor:

Figura 2: Trabalhos por descritor, localizados e selecionados

Descritores	Plataforma Antes da seleção BDTD-IBICT .	Plataforma Após da seleção BDTD-IBICT . (Filtro temporal 2008 a 2023, Teses e Dissertações )	Plataforma SCIELO Antes da seleção	Plataforma SCIELO Após da seleção
D1 "Educação Indígena "	231 TRABALHOS	3 TRABALHOS	12 TRABALHOS	1 TRABALHO
D2 "Educação Escolar de indígena AND Escolas não indígenas "	561 TRABALHOS	4 TRABALHOS	17 TRABALHOS	1 TRABALHO
D3 "Práticas pedagógicas AND indígenas."	126 TRABALHOS	3 TRABALHOS	7 TRABALHOS	1 TRABALHO

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seleção dos trabalhos foi feita a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave daqueles que descrevam práticas que contemplem a temática indígena. E suas particularidades. E, para exclusão, foram adotados os seguintes critérios: trabalhos duplicados, aqueles que estavam fora do padrão estipulado pelo recorte temporal, trabalhos que contemplavam a educação de indígenas em escolas somente indígenas e aqueles que não tratavam os documentos norteadores da Educação.

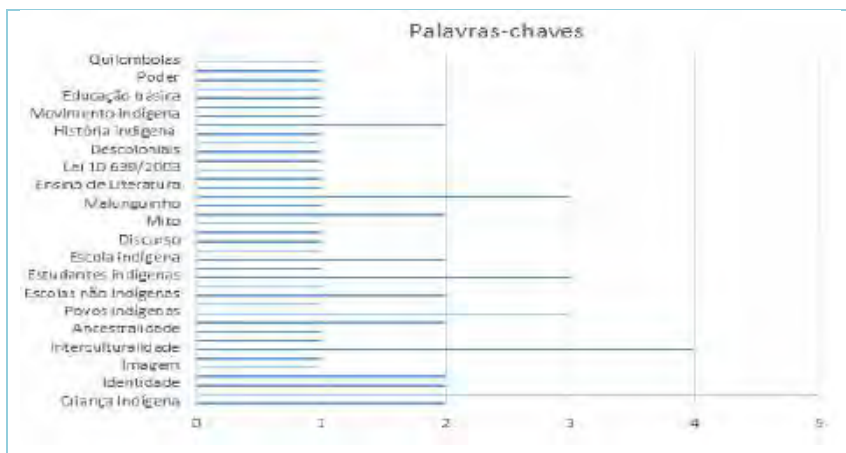
### Resultados e discussões

As **palavras-chave** destacadas após os resumos dos trabalhos selecionados foram um marco em relação a este mapeamento, pois expõem com certa abrangência o assunto e os seus conceitos relevantes. Os verbetes ou palavras-chaves que aparecem após os resumos são:

- criança indígena, aparece em 5 trabalhos;
- interculturalidade, aparece em 3 destes resumos selecionados;
- identidade, história indígena, escolas não indígenas, mito, aparecem 2 vezes cada;
- as palavras quilombolas, poder, educação básica, movimento indígena, descoloniais, Lei 10.639/2003, ensino da literatura, malunginho, discurso, escolas indígenas, ancestralidade, imagem, são citadas uma única vez em cada trabalho.

Figura 3: Palavras-Chaves mais encontradas nas produções selecionadas.





Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A palavra que mais foi mencionada foi criança indígena que aparece em cinco trabalhos. Fica claro que o nicho das pesquisas se dá em torno da criança sendo o sujeito principal das publicações. Já o conceito de interculturalidade, que aparece três vezes traz em seu significado a ideia de ser um meio de experimentar as culturas de outros indivíduos ou grupos, de ter interesse em conhecer mais sobre elas e sobre as outras pessoas também e de prezar por valores como respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia na educação, e direitos humanos.

Para organização das treze publicações selecionadas, foi elaborado o Quadro abaixo como vitrine, destas produções retirando as seguintes informações: título e base de dados ou motor de busca onde foram recuperados, autor, ano de publicação e objetivo central da pesquisa, os objetivos que fazem parte do quadro abaixo foram retirados dos resumos dos trabalhos.

Quadro1: Dados das publicações selecionadas.

Nº	Título	Autor	Ano	Objetivo (Resumo)
1	Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural. (Dissertação).	Silva, Marcela Guarizo da	2013	Estudar as relações e identificar as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas que atendem alunos indígenas da cidade de Dourados-MS.
2	Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas. (Tese).	Grassi, Leila Gasperazzo Ignatius	2009	Compreender como operam os professores no cotidiano, como constroem e/ou divulgam a imagem dos indígenas foi o objetivo de pesquisa.
3	Legitimando saberes indígenas na escola. (Dissertação).	Gomes, Luana Barth	2011	O objetivo do trabalho foi verificar o que muda na concepção que se tem em relação à temática indígena dos alunos, professores e coordenadores em uma e coordenadores em uma

				escola que tem presença constante de ameríndios.
4	A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE. (Dissertação).	SILVA, Maria da Penha da	2015	Compreender as práticas curriculares docentes a respeito da referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira (PE).
5	Ninho de saberes: sensibilidades (in) visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas. (Tese).	Leite, Angela Maria Araújo	2021	Compreender, a partir da escuta sensível, do dar ouvidos aos diversos saberes, de que forma as práticas educacionais dos povos indígenas, em Alagoas, estão (in)visibilizadas e qual sua relação com o ninho de saberes ancestrais e sua inserção no cotidiano escolar.
6	Lei 11645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho. (Dissertação).	MELO, Emeline Apolonia de	2017	Sugerir princípios geradores de práticas curriculares que ampliem os horizontes de aplicabilidade da lei 11.645/08.
7	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015. (Tese).	Sá, Ana Paula dos Santos de	2019	Investigar os significados sociais e os impactos curriculares das leis federais brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.
8	Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado. (Dissertação).	Mendes, Sâmara Leíla Cunha	2019	Compreender como a escola formal se utiliza da relação entre educação indígena e educação escolar indígena e como ambas se interpenetram.
9	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular. (Dissertação).	Preto, Fernanda Fontes	2017	Analisar a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas.
10	Luta de papel e caneta: a lei 11.645/2008 e seus reflexos através das equipes multidisciplinares de duas escolas do NRE de Maringá. (Dissertação).	Bertagna, Camila	2016	Investigar os conteúdos que estão sendo trabalhados e como estão sendo trabalhados pelas Equipes Multidisciplinares do Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis.
11	A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. (Artigo).	Kelly Russo/Mariana Paladino	2016	Investigar a implementação da lei n. 11.645 no estado do Rio de Janeiro.

12	Cultura vs. Estado: Relações de poder na educação escolar indígena. (Artigo).	Carlos Maroto Guerola	2018	Analisar estratégias de construção de sentido que comunidades indígenas (particularmente a comunidade LaklãnõXokleng da TI Ibirama Laklãnõ), por meio da análise de uma interação ocorrida, no âmbito de um programa de formação continuada, entre professores.
13	Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. (Artigo).	Miguel G. Arroyo	2015	O artigo destaca saberes, culturas e valores relacionados à diversidade nos movimentos sociais; como incorporá-los na elaboração de currículos de formação de docentes-educadores/as e na elaboração de currículos de educação básica nas escolas das populações do campo, indígenas, quilombolas, das florestas.

Fonte: Elaborado pela autora. (2023)

Observando o quadro, destacamos que os trabalhos transitam entre processos de escolarização de povos originários e sua relação com os não indígenas; o campo de Formação do Professores em torno da temática indígena, perante as legislações instauradas e os documentos norteadores da Educação Básica, Lei 11.645, BNCC, respostas com vistas à ênfase dada para a cultura indígena e o ensino desta no referido documento preliminar “Interesse justificado pela vigência da Lei 11.645/08 que alterou o Artigo 26-A da LDBEN tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena ao longo do processo de escolarização de nível básico.” (Nazareno; Araújo, 2017, p. 2).

O trabalho de Silva, M.G.(2013) intitulado “Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural”, vai ao encontro da pesquisa de Grassi (2009) “Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas”, ambas produções identificaram barreiras enfrentadas por estudantes indígenas em escolas não indígenas. Os procedimentos metodológicos das pesquisas ocorreram através de coleta de dados obtida por meio de entrevistas, observações, conversas informais, depoimentos e a análise documental. Como resultados apurou-se que as escolas ainda apresentam conteúdos e imagens estereotipadas dos indígenas brasileiros.

Os textos “Legitimando saberes indígenas na escola” de Gomes (2011) e “A temática

indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE ” (Silva,2015), ambos os textos têm o objetivo compreender as práticas curriculares docentes a respeito da referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas e a relação entre alunos, professores, coordenadores destas instituições que tem a presença constante de estudantes indígenas.

Identificamos pelo menos três textos que transitam pelo campo de formação dos professores: Preto (2017) “Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular”; (Leite, 2021) “Ninho de saberes: sensibilidades e (in) visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas. ”; “Cunha. Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado (Mendes,2019).”. Na ótica destes autores, existem fragilidades ao que se alude à formação docente sobre a educação escolar de estudantes indígenas.

A falta desse conhecimento, por parte do corpo docente, de que esses estudantes indígenas tem sua própria língua acarreta vários desencontros. Um deles é a rotulação de que eles não escrevem e nem falam bem a língua Portuguesa. (Dickel, 2013, p. 71)

O despreparo docente para esta especificidade acarreta aos estudantes indígenas vários desencontros frente ao processo de escolarização, resultando na impossibilidade de diálogos e troca de saberes. A precária formação dos docentes dificulta a prática efetiva da interculturalidade e muitas vezes a conclusão da escolarização e a permanência de estudantes indígenas nas unidades escolares.

Nos textos relacionados sobre a legislação temos Kelly (2016) com o trabalho intitulado “A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola”; Bertagna (2016) com “Luta de papel e caneta: a lei 11.645/2008 e seus reflexos através das equipes multidisciplinares de duas escolas do NRE de Maringá, e Sá (2019) com “A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015”. Essas pesquisas indicam os avanços alcançados pela legislação educacional no país em contraponto ao violento e doloroso processo de conquista desenvolvido pelo sistema capitalista em detrimento dos povos indígenas. A corrida pelo progresso que, feito a qualquer custo, por quaisquer meios, incluindo “a extinção física e cultural de povos cuja existência seja um entrave para este avanço” (Bento, Theis, Oliveira, 2017, p. 2).



## .Considerações

A temática indígena está ganhando espaço nas pesquisas e produções e, simultaneamente, ganhando espaço na sociedade civil e também em ações de agendas governamentais, contudo, o tratamento da temática, no campo das práticas, ocorre, ainda, de forma incipiente. Embora tenham ocorrido avanços, os mesmos acontecem de maneira vagarosa, o que reforça ainda mais os processos de inferiorização e discriminação relativos aos povos originários desde o processo de colonização. Os normativos legais que evidenciam e reconhecem a rica contribuição e diversas culturas, são, por vezes, apresentados com rótulos de estereótipos e homogeneização dos saberes. Ao debater políticas que abarcam e validam o papel dos povos originários, reafirmamos a luta por um ensino diferenciado que leve em consideração todas as especificidades e direitos que eles possuem.

O Brasil é um país amplo em diversidades, sobretudo na diversidade de povos indígenas (étnicas, religiosas, culturais, linguísticas, epistemológicas) esta riqueza deve refletir na prática docente. Há um trabalho a ser desenvolvido na perspectiva intercultural a partir das ações dos docentes. Para que isso ocorra, a formação docente deve ser baseada no respeito às diferenças, no respeito à pluralidade de sujeitos, culturas, histórias, línguas, saberes, epistemologias. Diante desses elementos, no que diz respeito à educação escolar de indígenas em escolas não indígenas, há muito a se fazer por parte de todos os envolvidos (governo, sociedade, indígenas e não indígenas), não somente na implementação legal, para que estes povos obtenham seus direitos, além de assegurados, colocados em prática. É preciso comprometimento de toda uma sociedade. Que se respeitem e questionem as legislações e as ações, como estas vem sendo ocorridas e/ou aplicadas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Imagem-identidade indígena:** construção e transmissão em escolas não-indígenas. 2009. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BERTAGNA, Camila. **Luta de papel e caneta:** a lei 11.645/2008 e seus reflexos através das equipes multidisciplinares de duas escolas do NRE de Maringá. 2016. Maringá: UEM. Dissertação (Mestrado EM Educação) - Pós-Graduação de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.645. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MECSEF, BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998.

CARLOS, Maroto Guerola. Cultura vs. Estado: Relações de poder na Educação Escolar Indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 57, no. 3 (outubro 29, 2018): 1443–1466. Acessado agosto 31, 2023. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653616>.

DICKEL, Kátia Simone Müller. **Experiências Interculturais: Estudantes Kaingang numa Escola não Indígena**. UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out/dez. 2016.Documento completo:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>

SILVA, Marcela Guarizo **Presença de crianças indígenas em escolas municipais de Dourados-MS: A educação na perspectiva intercultural**. UFGD. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados,2013.

MELO, Emeline Apolonia de. **Lei 11645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho.** UFP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2017.

MENDES, Sâmara Leila Cunha. **Educação indígena x educação escolar indígena: um aprendizado diferenciado.** PUC-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

MIGUEL, G. Arroyo. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i1.49424. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/49424>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular.** UNILASALLE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle. Rio Grande do Sul, 2017.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD.** 2015. UNICAMP. Tese (Doutorado em Educação Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade em escolas urbanas que atendem alunos indígenas: desafios para uma educação intercultural. In.: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes. **Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência.** São Paulo: Life, 2016. p. 65-78.

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciane Toledo Monteiro (Bolsista CAPES/UCDB)  
Lucianetoledo12@gmail.com

**Resumo:** Este artigo é fruto das reflexões iniciais da tese de doutorado, em andamento, que conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Tem como objetivo, refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, contidos na Lei 10.639/2003. Desde os estudos que venho desenvolvendo no mestrado, acerca da Lei 10.639/2003, defendida em 2021, tenho refletido sobre os desafios da implementação da Lei em relação à formação docente. Essa Lei foi e continua sendo uma grande conquista com participação efetiva do movimento negro, por meio, de lutas contra diversos entraves no combate ao racismo e desigualdades. Apresentamos alguns desafios, ainda presente no processo educativo para implementação da referida Lei, com destaque para a formação de professores. Apesar disso, é possível reconhecer que a aprovação da Lei trouxe avanços importantes no combate ao racismo e implicações para a formação de professores, no sentido de incorporar as discussões antirracistas.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Relações étnico-Raciais, Lei 10.639/2003.

### INTRODUÇÃO

A Lei 10.639 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo brasileiro a temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, alterando a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A implementação da resolução do Parecer CNE/CP n.º 03/2004, que estabeleceu as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, foi responsável por mudanças.

Dentre as mudanças provocadas, destacamos que essas diretrizes nos permitiram implementar a lei por meio de sua resolução, a fim de que a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira pudesse ser inserida às diversas modalidades de ensino no Brasil e contribuir na elaboração dos currículos dos sistemas e instituições educacionais.



Esses currículos, propiciaram promover uma educação de valorização da identidade negra e “compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções, assim, poder mostrar a participação da população negra de caráter benéfico na sociedade brasileira “ (Silva, 2005, p. 156).

O discurso que justifica a implementação da lei aponta para a necessidade de organizar políticas no combate às desigualdades entre brancos e negros na educação, incluindo ações educativas, reconhecendo as contribuições históricas no âmbito da política, cultura, filosofia, entre outros dos povos africanos e afrodescendente.

Compreender as características históricas africanas são necessárias para discussão dos elementos que compõem a cultura afro na formação da nação e da diversidade brasileira (Brasil, 2004).

As ações afirmativas dirigidas à educação, que foram regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, asseguraram a formação continuada de professores para promover práticas educativas que contemplem a discussão sobre o tema da africanidade.

A discussão com a implementação nos currículos escolares do ensino sobre os afrodescendentes nos permite fomentar debates acerca do povo negro.

Os movimentos negros tiveram papel importante, na conquista da lei, haja vista, que as pautas de lutas sempre foram a de retratar as conquistas do povo negro e suas contribuições para o nosso país, trazendo debates sobre a História e Cultura afro-brasileiras, na tentativa de desconstruir ideias como de e subalternização dos negros ao longa da história.

É fundamental a reflexão sobre a relevância de desmistificar essas diferenças na história brasileira, desenvolvendo uma educação de inclusão e visibilidade com ações afirmativas de reconhecimento da população negra na escola, na qual “parte-se de uma valorização positiva destas diferenças e são mobilizadas várias estratégias: aprofundamento da reflexão sobre diferenças específicas, desconstrução de visões estereotipadas de certas identidades” (Candau, 2011, p. 252).

É crucial o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana na educação brasileira, para nortear o currículo nas instituições escolares e promover, preservar e resgatar a história dos negros no Brasil, porque a história contada desde que esses povos chegaram em nosso país é de inferioridade. As discrepâncias são perceptíveis, com destaque para as interações sociais, uma vez que elas determinam a posição social em que cada indivíduo ocupa na sociedade brasileira

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais (Candau, 2011, p. 246).

Mesmo assim, ainda nos deparamos com instituições brasileiras, que ainda conservam práticas de violações, discriminações baseados em gênero, cor/raça, etnia, orientação sexual, entre outros, e identidades vistas como fora dos padrões que essa sociedade exige. Portanto, “São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc.” (Munanga, 2002, s/p).

Os estereótipos, sobretudo os eurocêntricos, ainda são predominantes no Brasil desde sua colonização, e estão presentes no sistema educacional, como racismo, diferenças, discriminações e preconceitos. As discussões são essenciais para que povos como negros, indígenas, mulheres e LGBTQI sejam ouvidos, expressando suas demandas.

Segundo Candau (2011), os movimentos sociais apresentam diversas demandas, que mostram as diferenças culturais, étnicas, de gênero, religião, dentre outras. A política de valorização, reconhecimento e reparação fortalece as lutas dos movimentos destacando o movimento negro “os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas (Gomes, 2012, p.39).

Sendo assim, é relevante para a população negra-brasileira reivindicar políticas educacionais que promovam direitos reparatórios, injustiças, direitos sociais, econômicos e culturais, bem como a valorização da diversidade da população negra, o que resulta em mudanças de atitudes, posturas e discursos no tratamento da população negra.

A lei 10.639/2003 contribuiu significativamente para o debate de práticas pedagógicas, que combatam o racismo, a discriminação, entre outros, favorecendo o saber sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, com ações afirmativas implementadas na escola, contribuindo, com a lei, rompendo e superando o racismo e desigualdades.

### **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

O espaço escolar é o local no qual, nos deparamos com histórias, culturas e contextos diferentes, ou seja, o âmbito escolar é um dos lugares da nossa sociedade onde o poder, os gestos e as práticas reproduzem as desigualdades sociais, exclusões, injustiças, e obstáculos ao pleno exercício dos direitos formais.

Desse modo, “As diferenças são então concebidas como realidades socio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder” (Candau, 2011, P. 241).

Nesse contexto, para haver trocas de experiências, é necessário, além do diálogo, que a escola priorize em seu currículo conteúdo e procedimentos metodológicos que incluam a diversidade étnico-racial, proporcionando práticas pedagógicas com ações afirmativas, contemplando a história e cultura dos povos tidos como excluídos, subalternizados, portanto, “Trata-se, em última análise, da tensão entre o foco no conhecimento escolar e o foco na cultura que, ao se expressar no currículo, pode ajudar a conferir à educação e à escola as tão desejáveis marcas de qualidade e de relevância” (Moreira, 2008, p. 04).

Oferecer formação para os professores é primordial para que o docente na interação com os seus alunos esteja preparado para superar os desafios que surgem durante o ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Isso, é fundamental para aquisição do conhecimento e entendimento da história e cultura em diferentes contextos históricos em que a diversidade se encontra na sociedade. Contribui para a superação dos preconceitos sociais, promove o aprendizado, conjunto de ideias, expressões e compartilhamento de experiências, possibilitando que diferentes etnias/raça se sintam estimulados e acolhidos, dessa forma, receber uma educação de qualidade.

A formação de professores é imprescindível para dar suporte e contribuir para a reflexão, com base em diferentes dimensões históricas e contextuais, como cultural, aspectos sociais, econômicos, entre outros, para pensar práticas antirracistas.

Dada a crescente diversidade de alunos que frequenta a escola e a complexidade de problemas que, vindos do contexto social, invadem, impregnam e influenciam o funcionamento da escola, defende-se ainda que a proposta de aprendizagens adequadas aos alunos (e da qual usufruem também os professores) terá de ser pertinente e significativa para os que estão envolvidos no processo. Esta postura terá então de ser reconhecida como preocupação crucial (Cortesão, 2012, P. 731).

Dessa maneira, as aprendizagens precisam ser trabalhadas de forma contextualizadas e significativas para educadores e educandos. Formações são necessárias para subsidiar e fortalecer práticas pedagógicas antirracistas, trabalhando com metodologias, conteúdos e compreensão de conhecimentos essenciais sobre a história e cultura afro-brasileira e suas contribuições histórica na sociedade.

Nessa perspectiva, é benéfico trabalhar práticas pedagógicas que ajudem os alunos a entenderem sua história e cultura, dando oportunidades de convívio e interação cultural e social, dentro e fora do ambiente escolar, para que possa reconhecer a diversidade como legítima e enriquecedora das convivências sociais.

pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação. (Nóvoa e Alvim, 2022, p.06).

Essa instituição pública deve proporcionar possibilidades de trabalhar as diversidades de relações com os diferentes grupos culturais. Para que professores e alunos construa e produzam juntos conhecimentos.

Sob esse ponto de vista, a educação não se dá apenas pelos espaços formativos, mas também além dos muros da escola, na família, comunidades entre outros, nesse sentido, é imprescindível que os professores promovam para o ensino e aprendizagem diferentes, abordagens e estratégias, que fomentem o diálogo nos vários espaços sociais e políticos, valorizando as diversidades de cultura, que envolvem grupos diversos.



O processo educativo discutido por Shor e Freire (1986), ressaltam a necessidade de que se dialogue com a diversidade existente na sociedade, que possibilita condições de conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana, além do espaço escolar, para que haja um compartilhamento de ideias.

Dessa forma, juntos educadores e educandos, articularem conhecimentos para que as pautas de lutas avancem, superando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, visto que, “Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola.” (Shor, Freire, 1986, p. 24). Concordamos com os autores, inclusive para reiterar que as lutas antirracistas devem ser incansáveis tanto no ambiente escolar, como fora dos “muros da escola”, conforme propõe uma educação libertadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais e a relevância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana impactando nos currículos escolares, na prática docente e na formação de professores, no sentido de produzir uma educação antirracista, respaldando-se pela Lei 10.639/2003.

Os movimentos negros, tem participação fundamental no combate ao racismo, discriminação e preconceito, pois seu papel foi e é de estimular a consciência negra, destacar a vital importância do negro no processo histórico e na sociedade.

A lei 10.629/2003 proporcionou inclusão nos currículos escolares do ensino da história e cultura afro-brasileira foi e continua sendo um grande avanço para a educação das relações étnicas e negras, pois oportuniza práticas pedagógicas transformadoras, com ações afirmativas de valorização e reconhecimento. Nesse sentido, a efetivação desta lei, é uma conquista importante para a população negra, de forma específica e para a sociedade de forma geral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Brasília, DF, 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: 03 abril 2020.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004b. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 28 junho. 2021.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso 13 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília – DF. 2013. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em 03 junho 2020.

CANAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: Questões e buscas. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011, p. 101-126.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sócio-cultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set. /dez. 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e Empowerment? In. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. P.64-76.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

MOREIRA, A.F.B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. **Educação On-line** (PUCRJ), v. 4, p. 1-14, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização**. IN: Ethnos Brasil, Ano I – nº 1, março de 2002, pp.11-20. – Unesp.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação**: do protesto de rua a propostas e políticas. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n. 1, p. 109-123, jan. /jun. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012.

## EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA: A POSSIBILIDADE DE UM PROCESSO DECOLONIAL

Marcela dos Santos Ortiz (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
marcelasortiz1@gmail.com

**Resumo:** A proposta descrita neste artigo ancora-se em uma pesquisa bibliográfica na perspectiva da decolonialidade, com destaque para os autores Melià (1979), Paulo Freire (1987;1996;), Berta Ribeiro (2000); Vera Maria Candau (2011), Walter Dignolo (2010) dentre outros. Também aborda relatos da autora e seu fazer pedagógico enquanto professora da Educação Básica. O artigo objetiva apresentar modos de pensar em possibilidades outras para o processo de ensino e aprendizagem sejam estes conhecimentos disciplinares e partícipes do currículo formal ou que estejam ocultos, marginalizados, excluídos como o que acontece com os indígenas e grupos sociais e culturais historicamente subalternizados. Pensar em uma educação outra, é perceber e compreender a necessidade de pensarmos em processos educativos comprometidos com a inclusão dos diferentes grupos étnicos, culturais, religiosos, de gênero, entre outros. Portanto é primordial reconhecer a legitimidade das diferenças, e combater as desigualdades. Assim uma educação decolonial é aquela em que ocorre a legitimação e mediação de saberes e conhecimento entrelaçados e produzidos na diversidade cultural, sem hierarquização, sem “uniformidade”, (re)construída a partir de vivências e do olhar decolonial dos/as educandos/as e comunidade escolar, sobre seu cotidiano, fazeres pedagógicos e seus artefatos, com destaque para o livro didático.

**Palavra chave:** Indígenas; Decolonialidade; Educação Básica.

### Educação e decolonialidade: reflexões iniciais

A escola é um lugar plural e que portanto não deve ser reduzida a mera transmissão de conhecimento validados pela modernidade como se fosse o único válido, universal, natural, dentre outros adjetivo. Isto coloca a margem vários grupos socio-culturais de sujeitos educacionais, pois ignora sua percepção e formas de interação com o mundo. Ou seja, seus modos de ver, pensar, elaborar seus saberes, conhecimentos, tanto historicamente como em seus cotidianos.

É importante o elucidar que não há processos decoloniais de modo individual, portanto uma educação que intenta ser decolonial, democrática e justa pressupõe a articulação de igualdade e diferença, pois apenas desse modo, diferentes grupos socioculturais poderão ser reconhecidos em suas matrizes culturais. Como apresenta Vera Maria Candau (2011), a educação tem herança da modernidade que permeia o ato de ensinar:



A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas construídas fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum o uniforme, ou homogêneo, considerando como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p.241).

Vivenciar de forma intencional a pluralidade das culturas presentes nas é não limitá-la a um sistema errôneo no qual a educação, se constitua em “formar” alunos/as, utilizamos o termo “formar” como ilustração de tentativas que a modernidade/colonialidade fez e faz para que exista uma forma a ser utilizada para moldar a todos/as, de modo que esses sujeitos sejam reduzidos a um ‘banco’ para armazenamento de conhecimentos, através da repetição, reprodução, sem questionamentos, sem diálogos, sem respeito a sua individualidade e subjetividade, consolidando uma educação bancária que se pretende um “ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80).

Não podemos ingenuamente acreditar que educar é ato isolado de política e ideologia, é antes, escolha, que intencionalmente reforça a imagem tida como universal, que como tem sinalizado os estudos decoloniais, consiste na figura do homem, branco, heterossexual, dominante de idioma europeu, cristão. Este homem legitimado pela modernidade e a partir dele todos/as que se diferem, são denominado outros, “[...] homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (Candau,2011, p.242).

Quando a figura válida deste sujeito produtor de saberes/conhecimentos passa a ser questionada, problematizada por outros sujeitos educacionais, a uniformidade se configura em tensões, e esse movimento, possibilita apresentar um caminho educacional outro. Exige esforço da comunidade para reconhecer a legitimidade das diferenças, portanto, ser uma professora coerente com a perspectiva decolonial deve estar atenta, como aponta Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia*:

[...]ateste sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (Freire, 1996, p.58).

Pensar em uma educação não estática e heterogênea, é considerar que seus agentes

também não o são e os percebem como autores de suas histórias. Mas será que os indígenas que frequentam escolas têm o direito a serem protagonistas de sua história? Será que a escola tem considerado os seus saberes e suas relações com a cultura? Como são representados em livros didáticos ou em datas comemorativas?

### 1.1 O lugar dos indígenas na educação escolar

Durante as minhas práticas pedagógicas enquanto professora tem sido necessário perceber os sujeitos alunos/as indígenas ou não, e como estes diferentes grupos socio-culturais carregam consigo marcas de suas culturas, na suas compreensões do que é ser humano, seus modos de expressão, exposição de suas ideias, a visão do que é natureza, as relações que estabeleceram com centros urbanos entre outros aspectos.

Quando refletimos acerca das diferenças entre a cultura indígena e ocidental no ato de educar, nos deparamos com a educação comunitária na qual “A educação de cada índio é interesse da comunidade toda” (Melià, 1979, p.10), essa compreensão é fundamental para um/a educador/a que atua numa perspectiva decolonial, e luta para romper com as amarras do colonialismo, patriarcado como apresenta o autor Walter Mignolo (2010, p.16) “[...] o pensamento decolonial se propõe a **desvelar os silêncios epistêmicos** baseado no pensamento ocidental (eurocêntrico) afirmando o direito de pensar de maneira outra pelo viés de saberes socialmente desvalorizada”. (grifo nosso).

Esse ato de desvelar silêncios epistêmico percorre o caminho da escuta, perceber os sujeitos e elucidar vozes de todos/as aqueles/as que o eurocentrismo sufocou, portanto, valorizar característica singulares, subjetividades e de comunidade que são e devem ser bases para o fazer pedagógico decolonial. Salientamos que apesar do termo decolonial ter sido grafado pós-escrita do autor Bartolomeu Melià, os seus escritos sempre foram ao encontro da perspectiva teórica da decolonialidade, sobretudo, pela ênfase que o autor atribui a importância e legitimidade dos saberes, conhecimentos e produção científica dos indígenas. Em se tratando de cultura indígena, o processo de educar e o ciclo da vida são indissociáveis:

A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto e especificação sexual [...] um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar [...] A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe [...] segunda infância apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e [...] de acordo com a divisão de sexo (Melià, 1979, p.14).

Falando em específico sobre o período de infância e crianças, o olhar indígena se difere da lógica ocidental quanto a não especificação sexual na primeira infância e aprendizagem pelo exemplo de um adulto, adquirindo habilidades relacionadas ao cotidiano de forma não generificada. E essa lógica atravessa outras etapas da vida, somente na “[...] puberdade surge geralmente algum tipo de iniciação [...] na mulher a iniciação sempre que estiver relacionada com a primeira menstruação, terá um desenvolvimento individual. A iniciação dos rapazes, porém, pode acontecer mais facilmente por grupo” (Melià, 1979, p.14). Deste modo percebemos que o educar de corpos dos sujeitos passa a ter percepção distinta de acordo com sexo (feminino/masculino) sendo uma individualizada para mulheres marcado pela menarca, ou seja um evento biológico, enquanto os homens se constitui de forma coletiva e social.

Já na adolescência a participação dos sujeitos sejam homens ou mulheres, está diretamente ligado a necessidade da comunidade como “[...] em serviços para rituais, em ofícios pesados, como ser canoeiro ou carregador [...] o adolescente mostra a capacidade de viver por si e assumir a responsabilidade da futura família” (Melià, 1979, p.15).

Essa responsabilidade para com a comunidade e suas práticas culturais segundo Meilã, (1979) são intensificadas na maturidade, o adulto indígena, também continuam o aprendizado sobre a linguagem simbólica, conhecer e contar mitos e também a direção de rituais, é neste período também que recebem orientação para a chefia religiosa ou política. Nesta perspectiva a valorização de idosos é uma diferença bastante significativa, pois enquanto na cultura eurocêntrica/colonial existe uma contínua busca pelo rejuvenescimento, dentro da cultura indígena:

[...] A velhice intensifica a personalidade específica adquirida. Os velhos são escutados como portadores de tradição e consultados como orientadores na inovação. Mesmo a morte tem um grande valor educativo dentro de uma sociedade indígena, onde toda a comunidade participa solidariamente da passagem. Na sociedade indígena, o indivíduo "sabe morrer (Melià, 1979, p.15).

Por particularidades como essas é que cabe aos/as professores/as o ato de mediar diálogos e descobertas para construção dos saberes a partir dos olhares e percepções dos diferentes sujeitos no contexto escolar, como sintetiza Freire (1987, p.29) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão”.

É fato que em meio urbano existem escolas que ocupam esse lugar fronteiro entre os sujeitos indígenas e não indígenas, exigindo consciência de que precisa considerar que a

correlação entre a vida e aprendizagem, não torna a educação em um processo mais ‘fácil’, pelo contrário “ Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem.” (Melià, 1979, p.10)

Ainda conforme Bartolomeu Meilà (1979, p.12) diz: “[...] Os educadores do índio tem rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.”

Pensando em uma educação que tenha como pilar a cultura, nos embasamos no conceito de Roque de Barros Laraia (1986, p.45), que menciona que a humanidade é resultado do meio cultural, “[...] ele [o ser humano] é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.” O autor ratifica a importância das culturas no processo educativo.

Quando atentamos o olhar sobre sujeitos indígenas notamos que o que ocorreu foi uma transferência/imposição dos padrões culturais europeus para as Américas, que tentou aniquilar a cultura indígena, mas quando a colonização não consegue eliminá-los, os marginaliza e hierarquiza seus saberes e seus corpos, como subalternos. Como resultado da cultura única temos estereótipos, e sendo assim “[...] o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas são incompletos” (Adiche, 2019, p.26) .

Neste sentido, chamamos a atenção para as imagens de indígenas que aparecem nos livros didáticos. É possível perceber demarcações próprias de moradias em ambientes naturais, o que não é falso quando pensamos em algumas etnias, no entanto, não é igual em todas as etnias. E não há, em nenhum livro analisado, a preocupação em explicitar a pluralidade de etnias indígenas e seus diferentes modos de ser e estar no mundo. Portanto, ao utilizar imagens dos livros didáticos, pretendemos problematizar onde estão as mulheres indígenas de aldeias urbanizadas? Onde estão as mulheres indígenas que não estão representadas? Onde estão idosos indígenas valorizados pela cultura, mas silenciados pelas imagens?

O autor Paulo Freire (1987) em sua obra pedagogia do oprimido diz que “não há saber mais ou menos. Há saberes diferentes, ”, logo torna-se necessário (re)pensar sobre o ambiente



educacional: Porque insistimos tanto em engessar conceitos, ignorar diálogos da educação e cultura em ambiente escolar? Por que algumas culturas são tidas como insignificantes/irrelevantes?

Questionar a construção moderna/colonial é reconhecer que a diversidade cultural seja componente fundamental da educação.: Portanto, é questionar profundamente, “[...]uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (Lander, 2005 p.13).

É preciso reconhecer esses dispositivos da modernidade e então conceber perspectivas outras para a educação embasada em diálogo de conhecimentos e saberes imersos e vinculados às questões culturais dos diferentes grupos que compõe a sociedade, de maneira que a escola se constitua em um espaço de cruzamento de culturas e como tal atravessada por conflitos e tensões:

[...] nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Candau, 2013, p. 17).

Logo, se a escola é um lugar de tensões que enfrenta relações de poder, subordinação e exclusão através das diferentes cultura, podemos perceber-la como lugar privilegiado, pois é nela que nos é permitido ouvir sobre a pluralidade de sujeitos históricos que tiveram a identidade marcada como o outro, o exótico, o diferente, e algumas vezes o inadequado. É preciso questionar o que é educação para os indígenas, pois algumas vezes o que se conclui equivocadamente que não existe educação indígena.

O autor Melià, (1979, p.9) apresenta em sua obra que “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não tem a ‘nossa educação’ [...] índio está nu, mesmo com todos os seus enfeites rituais [...] consideramos que o índio não tem religião, porque não tem templos, nem imagens sagradas”. Com base nessas preconceituosas interpretações sobre cultura indígena é que se materializou, por parte dos colonizadores e que tem desdobramentos até hoje, sobre a necessidade de fazer, produzir uma educação ‘boa’ para eles/as.

Precisamos, então (re) significar o conceito de “boa”, pois quando nos referimos a educação enviesada pela compreensão colonial demarcamos os indígenas como povo sem

educação, reforçando o ato de ensinar como modo único e exclusivo “formatado” para atender a ‘todos’, que não tem como pilar uma educação capaz de estimular e fomentar o pensamento crítico, filosófico atravessado pela singularidade, construído a partir das influências plurais de diferentes culturas e sobre os efeitos que essas exercem sobre gerações e indivíduos.

Desestabilizar preconceitos e discriminação é entender que a cultura e seus aspectos que nos diferenciam juntamente com o conhecimento que nos impulsionam a (des) construção de nossas subjetividades, e é por intermédio da cultura que o conhecimento aprendido/ensinado na escola adquire significado. Neste sentido, destacamos novamente a necessidade de articulação entre os denominados conteúdos escolares e as diferentes culturas presentes na escola.: Por que para o cotidiano escolar parece mais fácil padronizar entendimentos, leituras e conhecimentos ao invés de desmitificar os estereótipos?

A partir desses questionamentos é possível desmitificar estereótipos e preconceitos em relação aos indígenas, para Berta Ribeiro (2000) o processo é atravessado pela resistência, valorização e reconhecimento da contribuição cultural indígena para a sociedade brasileira. A autora problematiza como esses sujeitos foram marginalizados e invisibilizados ao longo da história e oferece uma perspectiva inclusiva que repense a narrativa histórica que se estabeleceu, validou apenas saberes e conhecimentos eurocêntricos e somente estes foram/são considerados civilizados.

Citamos, como forma de explicitar o eurocentrismo que a língua falada pelo europeu é idioma, como o inglês, português, francês e a sua universalização é entendida como avanço social e cultural. Já o a língua falada pelos povos indígenas são dialetos e é necessário a alfabetização, pois essa é a garantia de acesso ao conhecimento. Por isso como aponta o autor Melià, (1979, p.9) reconhecemos a existência e valor inquestionável da educação indígena que continua tendo um dinamismo próprio para vida dos sujeitos “[...] um trabalho de educação junto aos povos indígenas, o conhecimento da língua e a aceitação da sua identidade são condições fundamentais.”

A decolonialidade explicita a necessidade da ruptura da padronização colonial de conhecimentos a neutralidade baseada em falsa segurança e garantia de de saberes universais.

A narrativa, amplamente divulgada pela modernidade, de que há um conhecimento universal, limitou/limita a compreensão de que existem saberes outros marcados e vivenciados

por nossos/as alunos/as e que seus corpos possuem a capacidade de estabelecer diálogos múltiplos.

É preciso, então que o/a professor/a esteja comprometido com um processo educativo como aponta Paulo Freire (1987, p. 15), que “[...] não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Quanto mais radical, mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la”. Logo, ser radical permite compreender como os fatos estão postos, mas não se conformar com isso, assumindo uma postura de transformação.

Salientamos que uma educação decolonial implica em uma ruptura com os saberes “naturalizados”, ouvindo as vozes dos sujeitos enquanto produtores de saberes, de modo que lutem por uma identidade que não estejam restritos ao que ponderam para eles, mas sim na revisão sobre si mesmos, criticando em um processo de (re) existência e resistência a conceitos que pertencem à concepção de mundo que segrega conhecimentos e corpos diferentes, que só os valoriza se passam pelo crivo eurocêntrico para então ser válido e verdadeiro.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p.32-33).

O desprezo pelos indígenas, a incompreensão de suas motivações, valores e costumes fizeram parte da história brasileira como bem sintetiza a autora Berta Ribeiro (2000) em seu livro intitulado “O Índio na História do Brasil” onde analisa e aborda a questão indígena desde o período pré-colonial destacando a importância dessa população para a formação e transformação do nosso país. A autora explora a diversidade linguística e cultural antes dos colonizadores europeus, bem como os impactos da catequização, exploração territorial, a escravidão e também das doenças trazidas.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos “está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate toda a forma de silenciamento, inviabilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais favorecendo a cultura de identidades culturais abertas [...] (Candau, 2011,p.253).

É preciso nos atentarmos e construir enquanto educadores/as uma educação

humanizadora, autônoma, emancipatória e crítica que permita problematizar a homogeneização, conformismo e exclusão. Reconhecer características próprias da educação indígena como explicita o autor Melià (1979) reconhecimento da oralidade, feita face a face, no decorrer da vida cotidiana, enquanto componente de aprendizado sobre sua cultura, como acontece com a etnia Tupinambá:

Todos aprendiam de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado. Na transmissão de conhecimentos se dava também um grande valor à tradição, que não somente era sagrada, mas tinha um valor vivo e exemplar [...] não era um armazém de coisas passadas, mas um modelo para situações futuras. Um homem com tradição pode se adaptar melhor frente às inovações que um homem sem tradição (Meilá, 1979, p. 24).

Questões relevantes como meio ambiente e natureza, podem ser exploradas pela sapiência e conhecimento dos povos indígenas em seu caráter social e ecológico como apresentado por Ribeiro (2000, p.113) em suas considerações finais da obra “O índio na história do Brasil”, onde em primeiro lugar o respeito e integridade da natureza, como fonte de todas as benesses da terra. Em segundo lugar, relações humanas e concepção de propriedades atravessadas pela espírito comunitário, de modo que o cuidado em âmbito estreito das micro etnias, possa ser ampliada a todos/as brasileiros/as.

Observem a imagem a seguir que foi retirada da Coleção Buriti Mais Ciências (2017) - 2º ao 5º ano que foi utilizado até o ano de 2021 pela rede de ensino público municipal de Campo Grande/MS.

**Figura 1 - Brincadeiras de Criança.**



Fonte: Livro Didático, coleção Buriti Mais Ciências 2º ano, 2017, p. 24.



Ainda que as imagens de indígenas em livros didáticos sejam raras, as que aparecem permite que a partir delas, discussões outras sejam feitas pois, o “[...] combate à discriminação em toda a dinâmica escolar [...]” (Candau, 2011, p.252).

Como é possível observar na figura 1 o propósito da mesma é questionar as crianças acerca de suas brincadeiras preferidas, mas através da fotografia estas crianças também recebem como resposta a diversidade de cor, etnia, de gênero e locais físicos em áreas distintas de um mesmo município. Avançando em diálogos, é necessário ressaltarmos que em toda a coleção “Buriti mais Ciências” não aparece uma imagem sequer de um corpo feminino indígena. E para não incorrer no ocultamento desses sujeitos *outros* uma vez mais, registramos que em toda a coleção é possível encontrar, somente, três imagens indígenas nos livros destinado ao 2º e 5º ano.

Quando refletimos sobre sujeitos indígenas percebemos que o que ocorreu foi uma transferência dos padrões culturais europeus para as Américas em especial a América Latina, que tentou aniquilar a cultura indígena, mas que o sujeito branco colonizador por não conseguir, optou em marginalizar e hierarquizar os sujeitos e seus corpos. Assim, forjando a história a partir da colonização, sentenciando a invisibilidade, nos discursos, nas imagens e também nos livros didáticos. Sendo assim, entendemos que para a lógica moderna eurocêntrica “[...] as outras formas de ser e de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformados não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (Lander, 2005, p. 13).

### **Considerações finais**

Uma prática pedagógica decolonial requer que o/a educador/a valorize e trabalhe positivamente as diferenças combata atentamente todas as formas de preconceitos e discriminações que emergem no cotidiano escolar. Além disso, uma perspectiva decolonial combate toda a tentativa de folclorização das diferentes culturas, portanto problematizamos que as denominadas data comemorativas que reduzem uma cultura a alguns dias do anos, geralmente apresentada de forma estereotipada.

A educação descolonial pretende desenvolver conceitos *outros* que se diferem da razão eurocêntrica/moderna que afirma existir sujeitos legítimos produtores de saberes/conhecimentos. Conforme pontua João Colares de Mota Neto (2016, p. 51): “A razão

eurocêntrica, porque saqueou conhecimentos dos povos que dominou, jamais poderá reconhecer neles a autoria e a capacidade de pensar”

### Referências

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2005.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1986.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NETO, M, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda./João Colares da MotabNeto. - Curitiba: CRV, 2016.

RIBEIRO, Berta Gleizer. O índio na história do Brasil. São Paulo: Editora Global, 2000.

## EDUCAÇÃO INFANTIL, SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PAULO FREIRE

Rosalina de Carvalho Pantoja Nascimento (Bolsista CAPES/UCDB)  
Saronr97@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo busca fazer considerações entre a Educação Infantil, a Sociologia da Infância e Paulo Freire. Mediante o entendimento de que a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica tem o compromisso com a qualidade, garantindo o direito de todas as crianças, independente de classe social, etnia ou gênero, ter acesso ao conhecimento socialmente acumulado e ao exercício de uma cidadania que seja reflexiva, capaz de criar, interferir e mudar os rumos da sua história. A pesquisa foi de abordagem qualitativa/bibliográfica, buscando recortes da legislação para a Educação Infantil, conceitos a partir da Sociologia da Infância e dos escritos de Paulo Freire, numa abordagem de princípios de uma criança ator social. Como resultado, evidenciou -se um alinhamento entre essas três temáticas. No que se espera avançar na qualidade da Educação Infantil, as conquistas quanto as políticas públicas, contribuições da Sociologia da Infância pela consolidação de uma criança social de direito e obras de Paulo Freire que em suas dimensões, a partir do diálogo, têm importantes contribuições para o contexto infantil, com aplicabilidade através do processo de integração de culturas, como produtoras de suas histórias, dando a visibilidade em estar no mundo com direito de participação e sua singularidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Sociologia da Infância. Paulo Freire.

### Introdução

A exclusão social e ausência de qualidade no sistema educacional não é um privilégio que se inicia a partir do Ensino Fundamental e termina no mais alto grau de escolaridade dos alunos. Desde a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, incluída como seção autônoma na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 – LDB e também inserida no capítulo II (Brasil, 1996), a criança precisa ter garantido o acesso ao saber científico, ao domínio das diferentes linguagens, a tecnologia, a escala de valores culturais e aos padrões estéticos e éticos, se constituindo sujeito de direito único.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dizem que a Educação Infantil deve propiciar experiências que: “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza”. (Brasil, 2010, p. 26). Com isso, o protagonismo

infantil por meio da ludicidade vem ganhando notoriedade por ser um universo social farto de interações e um novo arranjo para a etapa da Educação Infantil, permitindo que a criança amplie o conhecimento de si mesma, por meio dos conhecimentos e experiências essenciais ao seu desenvolvimento.

É necessário dar autonomia à criança desde a Educação Infantil, não a tratando como uma tábula rasa que precisa ser preenchida passivamente. Ressalte-se aqui que a concepção de protagonismo infantil também está respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): [...] “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” [...] (Brasil, 2017, p.38). Nesse sentido, a BNCC determina que a criança pode ser beneficiada ao desenvolver o seu autoconhecimento, ao adquirir o senso de cidadania e a ideia de que pertence à sociedade, sendo uma criança proativa na resolução de seus problemas.

Este artigo propõe fazer considerações entre a Educação Infantil, Sociologia da Infância e Paulo Freire, mediante o entendimento de que a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica tem o compromisso com a qualidade, garantindo o direito de todas as crianças, independente de classe social, etnia ou gênero ter acesso ao conhecimento socialmente acumulado e ao exercício de uma cidadania que seja reflexiva, capaz de criar, interferir e mudar os rumos da sua história.

A interlocução com a Sociologia da Infância dar-se-á por ter um olhar voltado para uma criança que é sujeito social, com protagonismo infantil e a necessidade de escuta de sua voz. Esse campo de estudo propõe uma visão mais ampla das questões do universo infantil, vê a criança como um sujeito histórico, social e envolvido em dramas sociais que influenciam a sua identidade, influenciando a construção das culturas. Desta maneira pensa a criança em sua multiplicidade e considera a infância como o primeiro tempo da vida humana em qualquer sociedade com suas variáveis sociais como gênero, etnia, geográficas e socioeconômica (Sarmiento; Gouveia, 2009).

O entrelaçamento de Paulo Freire com a Educação Infantil e a Sociologia da Infância, dar-se-á por acreditar que ele é referência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na área educacional, nos movimentos sociais e em qualquer campo em que a perspectiva estiver alicerçada na humanização do humano e da humanidade, por existir uma relação entre os



princípios da Educação Infantil e a sua proposta, quando consideramos que em sua distinta obra ele realizou algumas reflexões sobre as crianças e as infâncias.

Em suas análises sobre as práticas pedagógicas, Paulo Freire (1996) afirma que devem ser permeadas, entre outras, pelo diálogo, a construção do conhecimento, amorosidade, escuta, criticidade e a curiosidade. Na compreensão de que a educação é permanente, não se tratando de um preparo para viver a partir de uma dada faixa etária, mas uma constante postura crítica diante do mundo que é atemporal e a essência de sua concepção popular de educação libertadora.

Este texto está organizado a partir da abordagem vinda da Educação Infantil, Sociologia da Infância e Paulo Freire, apresentando as dimensões do diálogo, construção do conhecimento, amorosidade, escuta e criticidade como princípios democráticos e pertinente a atual demanda social com foco na promoção de uma visão de criança e infância não oprimida.

### **O diálogo e a criança**

Nas relações estabelecidas pela criança na Educação Infantil ocorrem as interações por meio das brincadeiras, da aproximação com o outro, o diálogo que permite várias possibilidades de compreensão e leitura de mundo. Através do diálogo é possível compreender o que as crianças estão pensando, o que elas sabem e o que desejam saber, elas perguntam o tempo todo sobre o ambiente em que estão inseridas. No caminho que conduz a sua aprendizagem é importante ajudá-las em busca das respostas de suas indagações (Brasil, 1998).

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) está estabelecido os seis direitos de aprendizagem para as crianças de 0 a 5 anos, dentre eles encontra-se o direito de se “Expressar”, o qual apresenta a criança como um sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Para a Sociologia da Infância a ampliação das experiências das crianças por meio do diálogo entre as culturas infantis e a cultura com maior abrangência, consiste nas práticas pedagógicas constituídas pela lógica de participação, dando atenção especial aos tempos, aos espaços e para as interações (Martins; Prado, 2020).

Para Paulo Freire (1997) o simples contato não pode ser um diálogo, nele precisa haver relações onde acontecem as trocas dos saberes, confiança, humildade, acreditar e abrir-se com o outro. No diálogo acontece a construção e reconstrução do conhecimento, e esse

conhecimento não poderá vir da dominação de uma pessoa sobre a outra, mas na comunicação entre elas. Para o autor, a educação dos sentidos é um esforço na busca do estímulo para que as crianças desenvolvam a abordagem crítica e reflexiva. “Quando uma criança fala e dialoga com os seus pares, crianças e adultos, com liberdade de se expressar, está utilizando uma das principais ferramentas política na conquista de sua inclusão social” (Freire, 1997, p. 56).

### **A construção do conhecimento e a criança**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009) regem que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que nos ambientes públicos ou privados as crianças de 0 a 5 anos precisam ser cuidadas e educadas. Afirmam ainda que elas devem ser o centro do planejamento curricular, como um sujeito histórico que por meio de suas características peculiares constrói conhecimentos.

A escola é a primeira experiência da criança fora do âmbito familiar, em que irá desempenhar papéis distintos do ambiente familiar, pela vivência que reúne a tarefa de organizar as informações nas diferentes linguagens, as quais farão parte de seu desenvolvimento integral por meio das atividades que facilitam a sua aprendizagem.

As diferentes linguagens terão significado e sentido por meio do brincar que se apresenta como a principal atividade social inserida no universo infantil, sendo capaz de favorecer a reelaboração de saberes e conhecimentos, organizando e ampliando suas experiências de vida.

É direito da criança aprender e se desenvolver, De acordo com as DCNEIs (2009b), a educação infantil tem como objetivos: 1) garantir todas as crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens e 2) o direito à proteção, à saúde; à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009b, p. 18).

Essa garantia que as crianças têm ao acesso à construção do conhecimento estabelece uma íntima relação com a Sociologia da Infância, mediante os aportes teóricos de Corsaro (1997) e Sarmiento (2004, 2005, 2007), quando defendem o direito da criança a uma infância que respeite e garanta o seu valor social, cultural, sujeito produtor de culturas e conhecimentos ativo em suas escolhas.

Assim nos fala Brostolin (2018):

Pensando a educação infantil nesse contexto, é ali que a criança iniciará a sua vivência em comunidade, aprenderá a respeitar, a acolher, a celebrar a diversidade, e a ver o mundo a partir do olhar do outro e terá a compreensão de outros espaços sociais que não os de convivência familiar. Ali ela terá a oportunidade de práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas por meio da literatura, da música, da pintura, da dança e de tantas linguagens que ali são exploradas (Brostolin, 2018, p.151-152).

Paulo Freire, também esclarece: “quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir conhecimento” (Freire, 1983, p.15).

Paulo Freire (2001) compreende a escola como um rico espaço em que a criança poderá discutir e deliberar decisões problematizando o mundo; que esse ambiente seja atravessado permanentemente pela conquista da humanização entre as pessoas; uma instrumentalização da não conformação com o que é posto de forma vertical; que o espírito de luta por atos democráticos, pela conquista dos direitos e da liberdade para criar e recriar seja o chão dessa busca em ler, entender e contestar com a realidade que está posta; que poderá ser bom no presente e muito melhor no futuro a começar com a criança que inicia a sua caminhada no hoje; que a produção do conhecimento seja pautada pela solidariedade e tolerância com as diferentes ideias e pessoas

### **A amorosidade e a criança**

As crianças necessitam de uma infância de condições que favoreçam o binômio cuidar e educar, que mesmo sendo interdependentes se complementam quando se trata do seu desenvolvimento e bem-estar. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009) trazem os princípios da amorosidade, implica estudo, dedicação, cumplicidade e principalmente, amor por meio da sensibilidade e delicadeza de todos os responsáveis que reconhecem que o processo de desenvolvimento da criança é dinâmico e necessita de aparatos específicos a sua natureza infantil.

Natália Fernandes Soares (2002) defende a amorosidade traduzida nos princípios da proteção, provisão e participação que considera a criança um sujeito de direitos, para além da proteção, que necessita de intervenção no seu cotidiano, que requer a defesa e o respeito pela sua vulnerabilidade e competências.

A amorosidade traduzida pela Sociologia da Infância refere-se ao reconhecimento da importância do afeto, do cuidado, amor e condições favoráveis ao bem-estar das crianças, promovendo a saída da sua invisibilidade e vulnerabilidade social.

Sobre a amorosidade, Paulo Freire (2003) diz que a transformação da realidade perpassa pelo amor. Quanto a esse ponto o autor declara: “Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (Freire, 1985, p. 79-80).

É na convivência permeada pelo amor que promove nas práticas pedagógicas da Educação Infantil a consolidação de uma cidadania essencialmente democrática, evidenciada nas vivências e experiências entre crianças e crianças e crianças e adultos. De acordo com Freire (1996, p.43) “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Nas reflexões de Paulo Freire, a amorosidade é o próprio processo de ensinar, que fundamenta que a infância e a criança, podem e devem ser desafiadas a agir com afetividade, tomando posse do seu direito em estar no mundo.

### **A escuta e a criança**

A escuta sensível vai muito além de um diálogo em que uma pessoa fala e a outra ouve. Quando se escuta, se reconhece e estabelece a conexão direta com a realidade da criança, com seus conhecimentos, saberes, sua criatividade, imaginação, desejos e necessidades. Possibilitando que ela se manifeste por meio das múltiplas formas de brincar, desenhar, cantar, dançar, e dar a sua opinião sobre algo que concorda ou discorda, favorecendo um ambiente seguro e confiante, efetiva-se assim o respeito a sua subjetividade que a faz ser um ator social de fato, que tem o direito de narrar a sua própria história (Nunes, 2009).

Nos documentos que regulamentam a Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) ainda que o termo “escuta da criança” não venha de maneira explícita, há vários trechos em que é notório a concepção de criança com o direito à participação. Nessa direção, a Sociologia da Infância dá ênfase que ao interagirem enquanto sujeitos desta sociedade moderna, as crianças apresentam suas perspectivas peculiares sobre o



mundo. Que merece ser ouvida e podem apresentar seus pontos de vista diante dos diferentes contextos sociais.

Ouvi-las diz respeito à qualidade de vida dela, é fazer ecoar suas vozes e seu pedido de ajuda em suas diferentes infâncias, ouvi-las “[...] assume-se como um contributo fundamental para compreender e interpretar fenômenos sociais que, de outro modo, ficariam parcialmente ocultos nas tramas que estabelecem entre as determinantes estruturais [...]” (Sarmento, 2015, p.41).

Brostolin e Azevedo (2021), apontam que por muito tempo a educação das crianças foi vista de forma vertical, os professores detinham o poder do conhecimento e da fala, e as crianças apenas ouviam.

Paulo Freire (1995) afirma que o ato de escutar as crianças, as reconhecem como sujeitos dialógicos, autônomos e protagonistas, nas instituições de Educação Infantil:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (Freire, 1995, p.91).

Nos princípios de liberdade e autonomia defendido por Paulo Freire, há escuta sensível e recíproca. Há o direito de se fazer a leitura de mundo e intervir nele, contrariando uma educação em que se assemelha ao depósito bancário, em que um deposita e o outro recebe, este, totalmente na condição de passividade, sem a voz e a vez de apresentar as suas expectativas paradoxais diante dos fatos sociais.

### **A criticidade e a criança**

As DCNEI (Brasil,2009) apontam imbricados em seus princípios políticos o exercício da criticidade como à capacidade das crianças de desenvolverem o pensamento crítico necessário para sua inferência de analisar, questionar, refletir e avaliar ideias, situações problemas e desafios do mundo complexo em que vivemos.

Para a Sociologia da Infância a participação das crianças tem sido uma conquista paulatina, que depende da quebra de paradigma de uma criança que não tinha voz por uma nova abordagem conceitual, intencional e política, vinda de uma sociedade que lhe concede o direito de voz.

Segundo Brostolin (2021, p.4) compreender a criança como vulnerável, desprotegida e dependente do adulto, “compromete a realização dos seus direitos diante da tradicional distinção entre os direitos de proteção, provisão e participação, que são assegurados pela Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, de 1989”.

A abordagem da autora sobre a participação como um direito com menor progresso, sugere que é necessária uma mudança na relação assimétrica entre adultos e crianças, passando a ser mais igualitária, em que haja o compartilhamento de poder e negociação, reconhecendo que as crianças podem e têm a capacidade de expressar as suas opiniões e assim possam contribuir mais significativamente com as transformações sociais, políticas e econômicas que afetam diretamente as suas vidas.

Nesse viés, Paulo Freire (1996) faz crítica por meio da "educação bancária" por ser um produto da elite. Diz que hoje a criança precisa ser reconhecida como um sujeito que participa ativamente de todo o processo educativo, que saia da condição de passividade, de apenas consumidora dos conhecimentos prontos e acabados oferecidos pelos adultos e que isso aconteça pela prática de uma educação dialógica.

É preciso que as crianças tenham liberdade, criatividade e criticidade. Freire (2003) afirma que, assim como os (as) educadores (as) têm muito a dizer sobre o conteúdo e dizem-no, as crianças também o têm e devem dizê-lo em diálogo com os (as) educadores (as) e com seus os pares.

### **A curiosidade e a criança**

A curiosidade nas crianças é um processo natural e deve ser um aliado favorável à sua aprendizagem e desenvolvimento. A partir do momento que ela começa a falar e fazer perguntas aumenta o desejo em conhecer tudo que está a sua volta.

As DCNEIS- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), trouxeram em seu bojo os três princípios básicos e necessários que devem estar contidos nas práticas das instituições da Educação Infantil, firmando todos os objetivos e orientando toda ação de aprendizagem com as crianças. Os princípios são: os éticos, políticos e estéticos.

De acordo com Schmith (2021), inserido nos princípios éticos está o dever de assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas. Os estudos e pesquisas realizadas pela Sociologia da Infância avançam no sentido

de que a criança tenha visibilidade consigo, com os adultos e outras crianças, bem como, com a sua própria infância.

A criança deseja descobrir: O quê? Por quê? Como? Para quê? Dando oportunidade para que seja estimulada a continuar perguntando, problematizando e pesquisando para então ter o que contar como respostas de suas dúvidas e descobertas. Para Paulo Freire (2000) o processo de aprendizagem é criativo e criador. Cito:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que proposto, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as habilidades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (Freire, 2000, p. 25).

Desse modo, o autor apresenta e reforça a ideia de que é necessário investir na problematização, no uso de questionamentos, de perguntas que sejam investigativas e desafiadoras com as crianças, indo além dando a oportunidade para que elas façam as escolhas em busca de suas respostas, correndo os riscos necessários quando se tem o direito e o espaço de protagonizar.

### **Considerações finais**

A proposta deste texto em tecer considerações entre a Educação Infantil, a Sociologia da Infância e Paulo Freire, ousou estabelecer relações de princípios comuns entre eles. Diante do reconhecimento da importância da participação da criança nas práticas sociais em que simultaneamente elas precisam transformar e ser transformadas pelo processo histórico que ao longo da história banuiu esse direito, por acreditar que suas características consistiam na imaturidade, passividade e vulnerabilidade, sem ter a vez de falar e ser escutada, sendo cuidada, educada e mantida numa disciplina a partir de valores e crenças do mundo dos adultos.

De acordo com o alinhamento dos que dizem os dispositivos legais, dos fundamentos da Sociologia da Infância e das dimensões trazidas por Paulo Freire como o diálogo, a construção do conhecimento, amorosidade, escuta, criticidade e a curiosidade, há consonância entre eles, quando concebem as crianças como sujeitos de direitos, das experiências de participação numa relação de igualdade e ao mesmo tempo em sua alteridade. Requerendo a continuidade de um compromisso em problematizar e desconstruir os princípios de uma

sociedade que historicamente ainda se constituiu preponderantemente nos moldes do adultocentrismo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 19 ago.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação é a Base. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> . Acesso em: 26. jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 26 jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 19 ago.2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 05 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2009.

BROSTOLIN, M. R. Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Série-Estudos**, v. 23, n. 49 p. 143-158, set./dez. 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1130/pdf> . Acesso em: 15 jan. 2023.

BROSTOLIN, M. R. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 23, p. 316-330, 2020.

BROSTOLIN, M. R. A Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Série-Estudos**, v. 23, n. 49, p. 143-158, 2018.

BROSTOLIN, M. R. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. **EccoS – Revista Científica**, n. 56, p. 13186, 2021.



- BROSTOLIN, M. R.; AZEVEDO, A.P.Z. **A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites.** (2021). Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/3546>. Acesso em: 15 jan.2023.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Caminhos de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P.. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.
- MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Autores Associados, 2020.
- NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil**. 2009.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J. **Visibilidade Social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 31-49, jan. /abr. 2015.
- SARMENTO, M. J.; DE GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Vozes, 2009

SCHMITH, Roberta. **Princípios éticos, políticos e estéticos**: o que as fotografias da rede social de uma escola de Educação Infantil revelam? 2021.

SOARES, N. F. **Infância e Direitos**: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – representações, Práticas e Poderes. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20cia%20Correntes%20e%20Conflu%20EAncias.pdf>. Acesso em: 15 jan.2023.

## ENSINAMENTOS DE PENSAR ESTAR NO MUNDO: COMO A ETNIA TERENA REPASSA SEUS CONHECIMENTOS NO DECORRER DAS GERAÇÕES E COMO ESTES CONTRIBUEM COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Elisangela Castedo Maria do Nascimento (SED/MS)  
ecmcursino@yahoo.com.br

**Resumo:** No mundo existem muitos povos, muitas culturas e formas de pensar e interpretar o mundo, diferentes e singulares. Os Terena, como toda sociedade da natureza, percebem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos de pensar e estar no mundo. Tais conhecimentos foram adquiridos em sua prática cotidiana e não em bancos escolares com ensinamentos teorizados, esvaziados de significado e sentido. Nosso objetivo foi: compreender como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais nas gerações pelos Terena e como esses conhecimentos podem contribuir com Educação Ambiental. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, embasada nas Teorias Pós-Críticas, visto que, têm como premissa o comprometimento de estudar e intervir no mundo a fim de modificar o “status quo”. A pesquisa foi ancorada no método da História Oral que privilegia as histórias contadas pelo grupo pesquisado e devido ao fato da oralidade ser uma característica forte dos indígenas. Para explorar a história oral optamos pela entrevista não estruturada como ferramenta de pesquisa, pois permite ao pesquisador produzir muitos dados. Observamos uma diversidade de conhecimentos, saberes, de epistemologias nas relações entre os indígenas, e entre eles e a natureza. Esses saberes são o resultado de traduções para sobrevivência que influenciaram sua cultura e seu ambiente.

**Palavras-chave:** Ensinamentos. Conhecimentos tradicionais. Educação Ambiental.

### Introdução

A pesquisa aqui apresentada, foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e financiada pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É parte do resultado da pesquisa de doutoramento desenvolvida com a etnia Terena, especificamente na aldeia Lagoinha, que pertence à Terra Indígena Taunay/Ipegue, localizada no distrito de Taunay, pertencente ao município de Aquidauana - MS.

No mundo existem muitos povos, muitas culturas e formas de pensar e interpretar o mundo, diferentes e singulares. Em meio aos Terena observamos a diversidade de conhecimentos, saberes e epistemologias usados em sua relação com a natureza. Os Terena,

como toda sociedade da natureza, percebem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos de pensar e estar no mundo.

Os indígenas possuem uma relação intrínseca com a natureza e o meio onde vivem. O conhecimento tradicional é sensível, se embasa na percepção das coisas, nos cheiros, nos sabores, nas cores, nas imagens, no som. A relação do Terena com a terra, com a água, com o seu lugar, mostra sua compreensão da natureza e de como ela funciona. Tais conhecimentos foram adquiridos em sua prática cotidiana e não em bancos escolares com ensinamentos teorizados, esvaziados de significado e sentido. Compreender essa lógica de pensamento é descolonizar nossa mente do saber científico e acadêmico, descentralizando-os.

Dessa forma, nosso objetivo foi: compreender como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais nas gerações pelos Terena e como esses conhecimentos podem contribuir com Educação Ambiental.

### **Metodologia / Material e Métodos**

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na busca da compreensão de como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais nas gerações pelos Terena e como esses conhecimentos podem contribuir com Educação Ambiental. A pesquisa qualitativa nos dá a possibilidade de investigar os fenômenos das relações sociais ocorridos em vários ambientes, pois o contexto em que o fenômeno ocorre deve ser analisado para ser melhor compreendido, mas para isso o pesquisador precisa perceber o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas (GODOY, 1995).

As Teorias Pós-Críticas embasaram o estudo, visto que, têm como premissa o comprometimento de estudar e intervir no mundo a fim de modificar o “status quo”. É um comprometimento político aliado às concepções da democracia cultural, “explorando modos alternativos de pensar, falar e fazer práticas sociais, remodelar as metodologias de pesquisa para que não sejam ferramentas de reprodução social” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 9-10).

Buscamos compreender como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais nas gerações pelos Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, e como esses conhecimentos podem contribuir com Educação Ambiental.

A pesquisa foi ancorada no método da História Oral que privilegia as histórias contadas pelo grupo pesquisado e devido ao fato da oralidade ser uma característica forte dos indígenas.



Para explorar a história oral optamos pela entrevista não estruturada como ferramenta de pesquisa, pois permite ao pesquisador produzir muitos dados.

As atividades a campo e produção de dados ocorreram em 2019 e 2020. Em 2019, nos meses: janeiro, abril, maio e novembro; em 2020, nos meses: janeiro e fevereiro.

Os sujeitos da pesquisa foram os membros da comunidade indígena Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul (MS), focando mais os anciões, mestres tradicionais e lideranças, por estarem mais próximos dos conhecimentos originários de sua gênese. Dois protagonistas iniciais foram escolhidos e os demais foram indicados pelos dois iniciais, seguindo o conselho de Brand (2000, p. 203): “por vezes basta a escolha de alguns informantes iniciais que sucessivamente indicarão outros”.

Foram entrevistados o total de vinte e duas pessoas, entre estes temos dez mulheres e doze homens, embora neste artigo apareça apenas nove, por ser um recorte da pesquisa.

O diário de campo foi utilizado durante o período de produção de dados. A maioria das entrevistas foi gravada em áudio, já as entrevistas com os anciões mais idosos foram gravadas em vídeo utilizando o aparelho de celular. Outra ferramenta utilizada foi a câmera fotográfica para registrar os eventos festivos, educativos e políticos que ocorreram na aldeia durante a pesquisa. As conversas de aproximação realizadas para agendar uma entrevista ocorreram em eventos organizados na escola e na igreja.

O projeto de pesquisa e o termo livre esclarecido foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (CEP/UCDB), sob o parecer número 3.246.751. O delineamento desse estudo atendeu os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos definidos pela Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Destacamos que o termo livre esclarecido foi assinado por todos os participantes da pesquisa, nos autorizando a divulgação do material produzido, como, filmagens, entrevistas e imagens, tanto dos adultos como das crianças, na produção da tese e de artigos frutos da tese.

## **Resultados e discussão**

Os Terena de Mato Grosso do Sul não vivem mais em florestas, vivem confinados<sup>1</sup> espremidos em aldeamentos cercados por fazendas. Suas aldeias já não possuem muitas áreas de mata fechada devido ao aumento da população. O Censo demográfico nos mostra que a

---

<sup>1</sup> Termo expressado e usado por Brand em sua tese de doutorado em 1997.

população indígena teve um crescimento além das expectativas. No ano de 2000 havia 350.829 indígenas na área rural e em 2010 esse número subiu para 502.783 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2020). As retomadas aumentaram seu território, mas são áreas de fazendas de gado que possuem apenas a reserva mínima de floresta determinada por lei, e que atualmente supre parcialmente as necessidades de recursos naturais dos indígenas Terena. São dessas reservas que são retiradas madeira, remédios, e material de artesanato e também são nesses momentos de extração, que muitos conhecimentos são transmitidos para os mais jovens, vejamos como isso acontece.

Existem momentos durante o dia para os ensinamentos acontecerem. Observamos que os Terena continuam a constituir famílias extensas, em suas casas vivem marido, mulher, filhos, filhas, noras, genros e netos. Quando não vivem debaixo do mesmo teto, vivem todos no mesmo terreno, ou seja, os filhos se casam e constroem suas casas no terreno dos pais, ficando todos juntos. Nesse caso, os avós são responsáveis por contar as histórias e mitos aos netos. Aos pais cabem os ensinamentos do cotidiano para a vida.

Perguntamos em que momento e hora aconteciam os ensinamentos.

Mamãe, dava muito conselhos né, na hora que reunia era a hora de falar conosco, na janta, antes de escurecer, eles falavam muito, mais a noite. Cedo ia pra roça. Hoje o povo vai para roça oito horas. Cinco horas nós já estava na roça já. Três horas da manhã quem toma mate já tava acordando e acordando os filhos também. Conversava enquanto a mãe prepara alguma coisa para eles comer (Entrevista realizada com anciã professora Nilza Miguel, em novembro de 2019).

Os Terena têm muito respeito pela sabedoria dos idosos, e sempre são consultados antes de tomarem decisões que visam interesses da comunidade em geral. Os pais eram responsáveis pelos ensinamentos para a vida. O serviço era separado por gênero. O pai levava os filhos homens para a roça, além de aprender a mexer com o solo aprendiam a observar os sinais da natureza, para chuva, frio, colheita farta ou não, o ciclo lunar e comportamento dos animais. As meninas ficavam em casa com a mãe fazendo e aprendendo os serviços domésticos, lavar, cozinhar, tirar e preparar o barro para fazer cerâmica. As meninas e meninos aprendiam a fazer artesanato.

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é por meio da construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados (WOODWARD, 2000, p. 41).

Nesse caso, o mundo social dos Terena está diretamente ligado à família e por isso tem um significado forte em suas vidas. Os filhos se casam e continuam morando na mesma casa que os pais, ou em outra casa, mas no mesmo quintal. As famílias ficam agrupadas e todas as crianças provenientes dos casamentos, crescem juntas. Todos os adultos são responsáveis pela educação das crianças, os irmãos e cunhados e cunhadas cuidam das crianças de forma coletiva.

Na aldeia Lagoinha os adultos acordam cedo, por volta de cinco horas da manhã, para tomar mate na casa dos pais. Geralmente reúnem-se filhos, noras, genros e conversam de assuntos variados durante a roda do mate. Por volta de seis e meia os homens e mulheres já vão se levantando para organizar as traíás<sup>2</sup> que irão utilizar na lida do dia. Uns vão para a roça, outros voltam para a casa para organizar e outros vão para a escola ou outros serviços formais. Os avós, geralmente ficam com as crianças que estudam no período vespertino e aproveitam para dormir até mais tarde.

As crianças que estudam pela manhã, geralmente não chegam às sete horas na escola, elas aguardam o sino tocar. O sino é entendido como a hora de ir para a escola. O sino é escutado por toda a aldeia. A partir do momento que se ouve o sino, as crianças começam a chegar na escola e as aulas começam por volta de sete e dez ou sete e quarenta e cinco min. No período vespertino, o procedimento é o mesmo, e as aulas iniciam após as treze horas. Tudo ocorre no tempo deles, não há formalidades com o horário.

Os avós olham as crianças que ficaram em casa, entre os serviços domésticos. As crianças (primos e vizinhos) se reúnem e brincam com a imaginação. Conversam, correm, pulam, sobem em árvores, costuram roupas para as filhas (bonecas). Brincam de roda, constroem fogões à lenha para fazer as comidas, usam panelas velhas, folhas, frutas, tudo que está à disposição no grande quintal de suas casas.

---

<sup>2</sup> Ferramentas para os homens que vão para a roça, materiais escolares para os professores.

Os idosos que já não trabalham, aproveitam o dia para visitar outros idosos e conversar sobre diversos assuntos como: roça, plantação, construção das casas pela Caixa Econômica Federal, política interna e externa à aldeia entre outros assuntos. As idosas cuidam da casa e fazem almoço. A família das filhas e noras que trabalham fora de casa, almoçam com a mãe ou sogra. As mulheres que não trabalham fora, fazem serviços domésticos e cuidam dos filhos.

Durante a tarde, as mulheres lavam e passam as roupas, varrem o terreiro. Com o serviço de casa pronto, sentam para tomar tereré com as cunhadas e aproveitam o tempo para cuidar a beleza feminina se ajudando mutuamente, tiram o excesso de pelos das sobrancelhas, pintam as unhas, fazem tranças nos cabelos longos e conversam bastante enquanto olham as crianças brincar ao seu redor.

Os quintais das casas não são delimitados por muros ou cercas. Geralmente, um passa pelo quintal do outro para cortar caminho. Quando os quintais são delimitados, são feitos com cercas de arame liso, e as pessoas passam pelas cercas para cortar caminho entre os quintais vizinhos. Toda casa tem porta e janelas, mas geralmente não são trancadas, só encostadas para que os animais não entrem. Encontramos uma casa sem porta, a do professor Délio (60 anos, professor da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili). Sua casa no lugar da porta tem uma cortina. Resolvemos relatar isso, para demonstrar a segurança na aldeia. As pessoas se respeitam, não há roubos ou invasões, ninguém mexe no que não lhe pertence a não ser com autorização. A sensação de segurança é ótima.

Como observamos no cotidiano e nos depoimentos, os Terena no decorrer da vida constroem valor e significado aos anciões e a família. O ancião representa a sabedoria e estão presentes e são ouvidos em reuniões de tomadas de decisões na comunidade e a família representa o porto seguro, o estar com amor, o aprender. Para Woodward (2000) a representação é construída com práticas de significação e sistemas simbólicos e é por meio disso que os significados são construídos, nos posicionando como sujeitos. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17). Ou seja, se os anciões e a família têm grande representatividade para o Terena, é por conta dos significados que foram construídos ao longo do tempo.



Ainda sobre a família, Ailton Gonçalves Joaquim (42 anos, artesão), nos contou que os pais conversavam com os filhos à noite, ensinando e aconselhando, mas também pela manhã antes de começar a lida.

A família se reunia mais, e conversava mais, ainda mais à noite, uma hora que eu lembro, assim quando morava com a minha avó era todo mundo reunido, primos, avô. Era a noite os netos chegavam, para poder escutar a história dele, ou contar aonde ele passou, o que ele sofreu, tudo, meu avô teve muita história. Isso já não tem hoje, é muito difícil. A gente não para mais, hoje eu tô trabalhando e amanhã eu já tô pensando no que eu vou fazer. Eu trabalho 24 horas, eu entrei hoje ontem, vou entregar amanhã, e vou ter essa noite de folga e amanhã de tarde eu trabalho (Entrevista realizada com Ailton Gonçalves em novembro de 2019).

Em função do ritmo de vida, ele não conversa com seus filhos como o pai e o avô conversavam. A irmã de Ailton, Berenice (artesã, 26 anos), nos contou que o pai levava os filhos homens para a roça e ela ficava com a mãe em casa aprendendo o serviço de casa, costura, considerado serviço feminino. O mesmo relato de Berenice, que tem 26 anos, foi contado pela senhora Odete Marques (anciã, 72 anos). “De manhã, a noite, quando a gente vai dormir, ela fica falando, tudo que ela faz, ela me ensinou, cozinhar, lavar roupa, passar roupa, eu faço rede, faço faixa no tear” (Entrevista realizada com Odete Marques em novembro de 2019). Dona Odete mora com a mãe, pois é ela quem a cuida e aos 102 anos de idade, sua mãe ainda tem o costume de ensiná-la até hoje. Dona Odete contou que tentou ensinar o uso do tear para os filhos e netos, mas nenhum deles quis aprender, porque o ritmo de vida é outro.

Seu Lourenço (79 anos, ancião, fez parte da liderança da comunidade) também confirmou que os pais costumavam conversar pela manhã durante a roda de chimarrão, antes de ir para a roça.

Tinha de costume os antigos fazer uma roda de manhã enquanto está tomando chimarrão, aí um vai falando, falando, falando, aconselhando os filhos, faz isso, não faz isso, assim que aconselhava, né porque não sabia ler, não sabia nada, conselho eu dou, vai deixar para os filhos, assim os antigos né. Naquela época não tinha escola, tinha alguns que falava pouco o português para conversar, tem pessoa que não consegue conversar porque não fala o português (Entrevista realizada com Lourenço Moreira em abril de 2019).

A hora de ensinar os filhos é a hora em que a família se reúne, nesse caso, antes de dormir e pela manhã, na roda do chimarrão, quando os filhos ouviam os conselhos dos pais.

Seu Lourenço contou que seu pai não tinha estudo, não sabia ler e escrever, não sabia falar em português, mas aconselhava os filhos na língua materna. Ler, escrever e falar a língua portuguesa não faz de ninguém uma pessoa melhor ou mais inteligente, ou sábio. A sabedoria está nas experiências vividas e nesse sentido, as pessoas mais idosas estão à frente dos mais jovens. A imposição da língua portuguesa pela educação escolar, fez com que aos poucos a língua materna fosse sendo abandonada. A professora Cristiane Vertelino Marques (46 anos, diretora da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili) nos relatou que se preocupa com a perda da língua porque os jovens não querem falar Terena. Geralmente os avós são falantes, os filhos entendem e falam, mas não falam com seus filhos, então a terceira geração, os netos nem entendem e nem falam. Por isso, como diretora na Escola Municipal Marcolino Lili, ela incentiva os professores a falar com as crianças mais em Terena para que acostumem e comecem a conversar em casa, incentivando os pais a falarem também.

Hoje a educação escolar está sendo administrada por indígenas e tomando o caminho inverso do início. A língua está sendo valorizada e retomada na escola, sendo ensinada a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas para que as crianças voltem a ser falantes há a necessidade das famílias se comunicarem em Terena em casa. A diretora e a coordenadora da escola estão trabalhando com os professores no desenvolvimento de projetos de revitalização da língua materna dentro das famílias com a ajuda dos avós. Anciões, líderes e pastores dão palestras, contam histórias, mitos e ensinam a língua Terena para as crianças.

As diferenças nascidas da diversidade das línguas, dos mitos, das culturas etnocêntricas ocultaram a uns e a outros a identidade bioantropológica comum. O estranho aparece aos arcaicos como deus ou demônio. O inimigo dos tempos históricos é morto ou, transformado em escravo, converte-se em instrumento animado. As barreiras protetoras de cada cultura fechada em si mesma durante a diáspora da humanidade têm doravante efeitos perversos em nossa era planetária: a maior parte dos fragmentos de humanidade, hoje em comunicação, tomaram-se inquietantes e hostis uns aos outros exatamente por causa dessa comunicação: diferenças até então ignoradas adquiriram forma de extravagâncias, insanidades ou impiedades, fontes de incompreensão e de conflitos. As sociedades se veem como espécies rivais e se entredevoram (MORIN; KERN, 2003, p. 60).

Para Morin e Kern (2003) as diferenças culturais ocultaram a identidade bioantropológica comum, gerando demonização ao estranho, diferente.

As barreiras protetoras de cada cultura fechada em si mesma durante a diáspora da humanidade têm doravante efeitos perversos em nossa era planetária: a maior parte dos fragmentos de humanidade, hoje em comunicação, tomaram-se inquietantes e hostis uns aos outros exatamente por causa dessa comunicação: diferenças até então ignoradas adquiriram forma de extravagâncias, insanidades ou impiedades, fontes de incompreensão e de conflitos (MORIN; KERN, 2003, p. 60).

As diferenças que antes eram ignoradas hoje são incompreendidas, e, portanto, alvo de ataques impiedosos.

Os ensinamentos sobre a natureza e a relação com o ambiente, Cristiane Vertelino Marques (46 anos), e Délio Delfino (60 anos), contam um pouco sobre sua infância quando ainda havia uma maior quantidade de matas na aldeia.

A gente ia mais na mata com minha avó pra catar lenha pra acender fogo, porque o fogão aqui é a lenha, a maioria agora tem o gás, mas tem gente que ainda prefere usar o fogão de lenha, mais pra isso. Íamos direto nos finais de semana pegar lenha e a guavira. Lembro que sempre ia com minha mãe também catar guavira na mata. Tinha a roça era do meu avó, mas não era aquela roça grande, mas era bonitinha, plantava uma mandioca..., um feijão... (Entrevista realizada com Cristiane Vertelino Marques<sup>3</sup>, em janeiro de 2019).

[...] não tinha maquinários como tem hoje, pra auxiliar no mecanismo de lavoura, a gente ia trabalhar mesmo, ele marcava uma área, 1 hectare, a gente pegava roçava primeiro. Tirava o mato mais baixo, aí depois ele ensinava roçar e ele (o pai) deixava sempre aquelas árvores, um monte de árvores. Plantação de mandioca, banana, feijão, milho, essa coisa de lavoura e a própria família que consumia (Entrevista realizada com Délio Delfino<sup>4</sup>, em janeiro de 2019).

Os relatos mostram a diferença no modo de vida, a agricultura era do tipo familiar e no estilo tradicional, sem uso de maquinário conforme feito hoje. Como na aldeia não tem mais essas áreas de matas fechadas, a lenha necessária tanto para alimentar os fogões como para fazer uma casa, uma varanda ou mesmo um galpão, é retirada da área de retomada.

Perguntamos a Délio o que ele entende por natureza:

A natureza pra mim, ou seja, para o povo terena é muito forte, a natureza para nós é a vida do próprio povo terena, porque a natureza são as matas, os rios, a **própria pessoa** como **ser**, e esse **ser** antigamente precisava da natureza, principalmente para curar doenças, antigamente não tinha médico como temos hoje, então íamos para a natureza, pois os antepassados ensinavam e eles

<sup>3</sup> Pedagoga.

<sup>4</sup> Pedagogo.

sabiam sobre os remédios dentro da própria natureza. Por isso que falamos que a natureza é muito forte para nós, então dentro da natureza há muitas espécies de plantas que serve para curar a enfermidade, mas hoje em dia não procuramos saber, pesquisar, estudar, não procuramos (se referindo aos jovens) os anciões que ainda está sobre as nossas aldeias, se continuar assim a tendência é acabar e não ter mais história sobre o que é a natureza (Entrevista realizada com Délio Delfino, março de 2019, grifo nosso).

Mesmo vivendo em outras condições, Délio ainda carrega consigo os saberes ancestrais repassados para ele, pois estão gravados em sua memória, “codificado na bagagem tradicional transmitida e refinada de geração em geração” (DIEGUES, 2000, p. 239). Outro ponto a ser destacado na fala dele, é a inclusão do ser humano como pertencente à Natureza, e que no passado dependia apenas dos recursos *in natura* para sobreviver, enquanto que a cultura ocidental separou o ser humano da Natureza.

Mesmo morando muito próximos à cidade e atravessados pela cultura ocidental, essa conexão com a natureza é forte, pois ainda utilizam os recursos naturais em vários momentos da vida na aldeia.

A casa antiga, olha, era bom, era mais fresco, era de capim, tem dois tipos de capim que a gente fazia casa, algumas pessoas já colocaram o capim formado, em cima desse capim colocava barro pra segurar o capim. Eu faço ainda assim (casa), porque eu gosto de fazer (Entrevista realizada com cacique Orlando Moreira, em novembro de 2019).

Os Terena ainda hoje, fazem uso das ervas medicinais no chimarrão e utilizam vários recursos naturais em seus artesanatos. As casas, varandas e galpões são construídas com madeira do cerrado e coberta de palha, amenizando o calor comparado a um telhado de alvenaria. Medeiros e Sato (2013) afirmam que isso, além de refletir a íntima ligação deles com a Natureza, as varandas e galpões são ecológicos e símbolos de adaptação ao ambiente.

Como vimos, os conhecimentos, as histórias, possuem uma finalidade educativa, de proteção da natureza e proteção da vida, portanto em nossa visão, é Educação Ambiental. Embora os Terena originalmente não tenham esse conceito, a relação com a natureza é tão intrínseca que eles já cuidam o que sobrou dela naturalmente.

A Educação Ambiental só se fez presente na cultura indígena após a introdução da educação escolar, pois foi reproduzida para os indígenas nas escolas de educação básica por meio dos professores não indígenas, e nos cursos de formação das universidades que recebem



alunos indígenas. A maioria dos cursos das universidades não possuem professores que entendam a cultura indígena e acabam ensinando conceitos da cultura hegemônica sem fazer o diálogo com esses outros conhecimentos, colonizando os saberes. “Os movimentos e lutas de resistências dos povos tradicionais, apontam para outras lógicas de desenvolvimento e de valorização da natureza e da vida” (KASSIADOU *et al.*, 2018, p. 44), por isso devemos assumir a perspectiva de uma EA decolonial valorizando e aprendendo com a diversidade de conhecimentos e saberes.

### **Considerações finais**

Observamos uma diversidade de conhecimentos, saberes, de epistemologias nas relações entre os indígenas e natureza. Eles percebem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos de pensar e estar no mundo. As comunidades tradicionais observaram e compreenderam a biodiversidade com a qual conviviam, e por meio dessa compreensão desenvolveram práticas e técnicas sobre os recursos. Esses saberes são o resultado de traduções para sobrevivência que influenciaram sua cultura e seu ambiente.

Ponderamos que as comunidades Terena se relacionam com o meio ambiente de forma sustentável, pois em seu modo de vida ainda praticam técnicas sustentáveis aprendidas no decorrer das gerações em observação aos ciclos da natureza. Fazem uso comum da terra e dos recursos naturais que lhes restou em seu território. Suas histórias e mito estão todos relacionados a elementos da natureza, água, fogo, terra, ar, animais e plantas, assim como possuem seus guardiões para proteger na natureza. Se referem à natureza como mãe provedora da vida, reconhecem que a vida está associada à mata estar em pé, e percebem e explicam a conexão existente entre solo, vegetais animais, insetos e seres humanos.

Baseada nessa percepção, nossa pesquisa produziu uma compreensão da relação de conexão e respeito dos indígenas Terena da aldeia Lagoinha, com a natureza, implícitas no seu estilo de vida.

Apesar de ter um relacionamento, inicialmente de professora e depois de amizade, com a comunidade há mais de 20 anos, a pesquisa de doutoramento proporcionou a oportunidade de estar e aprender junto, na convivência do cotidiano, morando por pequenos períodos com os Terena. Isso foi essencial para compreender como o Terena vive, como é a relação familiar, como eles compreendem o sentido das coisas e da vida em comunidade e a sua relação com a natureza. É diante a experiência de conviver com outras culturas que compreendemos o como

a nossa cultura é extremamente egoísta. Ali entre os Terena eu aprendi o bem-estar comunitário e o respeito pela vida.

Não desejamos finalizar, apenas colocar uma vírgula na história ambiental dos Terena, pois ainda há muito a ser escrito, ou por mim ou por outros pesquisadores que se engajarem nessa linha de pesquisa. Aproveito as palavras finais, para agradecer a todos que participaram da pesquisa, à comunidade da aldeia Lagoinha, por me acolherem com carinho nos proporcionando uma grande experiência de aprendizagem.

### Referências

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **História Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 4, n. 2, p. 195-227, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos S. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. *In*: DIEGUES, Antônio Carlos S. **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: USP, 2000. p. 1-46.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Indígenas. Estudo especiais. O Brasil Indígena**. 2020. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel R.; STORTTI, Marcelo A.; COSTA, Rafael N. (org.). **Educação Ambiental desde El Sur**. 1. ed. atual. Macaé, RJ: Editora NUPEM, 2018.

MEDEIROS, Heitor Queiroz; SATO, Michèle Tomoko. Educação ambiental intercultural no Estado do Acre, Amazônia Brasileira. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 211-9, July/Dec. 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-pátria**. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA\\_-\\_Identidade\\_e\\_Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf). Acesso em: 1º fev. 2020.

## ESTADO DO CONHECIMENTO: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Andrade Silva (Bolsista Capes/PPGE/UCDB)  
Prof.gislaineandrade@gmail.com

Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB)  
brostolin@ucdb.br

**Resumo:** Este artigo apresenta o Estado do Conhecimento com o objetivo de analisar as produções científicas que abordam a coordenação pedagógica na formação continuada com professores da Educação Infantil, identificando os avanços e desafios presentes em diferentes instituições pelo Brasil. Foram selecionadas teses e dissertações no período de 2012 a 2022 em duas bases de dados, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Os resultados evidenciam a importância da função do CP na Educação Infantil, a necessidade de um olhar atento as questões da formação continuada, principalmente em serviço, além da necessidade de conhecimento teórico sobre a Sociologia da Infância por parte de Coordenadores e Professores que atuam na Educação Infantil, na intenção de promover práticas pedagógicas de qualidade nas instituições com a etapa da Educação Infantil pelo Brasil.

**Palavras-chave:** Estado do conhecimento; Coordenação Pedagógica; Formação continuada, Educação Infantil.

### Introdução

Quando realizamos o Estado do Conhecimento procuramos:

[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

A partir da ideia das autoras, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, foi estruturada com o objetivo de mapear os trabalhos na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) entre Teses e Dissertações no período de 2012 a 2022. Destes, procuramos selecionar trabalhos que se aproximam do objeto de estudo, utilizando o descritor “coordenação pedagógica na educação infantil” e os

operadores booleanos AND, OR, NOT e ASPAS, no intuito de facilitar a busca. Foi possível constatar que existem diversos artigos que se aproximam da temática, “coordenação pedagógica na educação infantil”. No entanto, há apenas um registro de tese que aborda a temática Coordenação Pedagógica na Educação Infantil nos repositórios pesquisados.

Pretende-se por meio da pesquisa contribuir com a reflexão sobre as práticas dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas Municipais com a etapa da Educação Infantil, por meio da formação continuada em serviço oferecida aos professores que lecionam na Educação Infantil.

### A Pesquisa: o que dizem as produções científicas

**Quadro 1** - Produções no portal de periódicos da CAPES período de 2012 a 2022

Descritores	Resultados	Teses e dissertações	Produções selecionadas
Coordenação pedagógica	822	3	-
Educação infantil	10.343	50	2 T 1 D
"Coordenação pedagógica" AND infantil	23	-	-
"Coordenação pedagógica" AND formação AND "educação infantil"	11	-	-
"Coordenação pedagógica" AND "formação continuada"	55	-	-
Coordenação AND formação AND infantil	64	-	-
Coordenação AND "formação continuada" AND "educação infantil"	14	-	-
"Coordenação pedagógica" AND "formação continuada" AND "educação infantil"	4	-	-
Coordenação OR coordenador AND "formação continuada"	79.021	50	1 D

Fonte: elaborado pela autora.



Na busca realizada no banco de dados da CAPES, utilizando os descritores: EDUCACAO INFANTIL foram encontradas três pesquisas, sendo duas teses de doutorado com os títulos “Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza: uma necessidade do professor de creche” realizada por Dinorá Meinicke, 2017, PUCRS, 2017; “Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência” realizada por Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira, 2021, PUCRS e uma dissertação de mestrado com o título “Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada” Débora Valletta, 2015, PUCRS.

Numa segunda pesquisa, utilizando os descritores: COORDENACAO OR COORDENADOR AND "FORMACAO CONTINUADA", foi encontrada uma dissertação de mestrado, intitulada “Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar”, realizada por Grasiela Zimmer Vogt, 2012, PUCRS, 2012.

O estudo de Meinicke (2017) aborda a formação continuada de professores de creche com foco na educação para a inteireza, por meio de uma investigação das ações de formação ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis/SC no período de 2013 a 2015. A autora busca compreender como essas ações estimulam uma formação vivenciada para uma educação que promove o desenvolvimento do autoconhecimento e autoformação numa perspectiva de educação integral.

A pesquisa foi qualitativa e hermenêutica, envolvendo seis servidores responsáveis pelo planejamento e implementação das ações de formação. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, e a análise seguiu os princípios da Análise Documental e da Textual Discursiva. Três concepções de formação contínua foram identificadas como sustentáculos das ações oferecidas pela SME de Florianópolis/SC na formação de professores de Educação Infantil. Essas concepções foram aprimoradas ao longo do período de estudo. As ações de formação ocorreram através de encontros, conferências e um simpósio.

A pesquisa de Silveira (2021) tem como objetivo analisar e compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na Educação Infantil. O estudo parte da perspectiva qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuam com a Educação Infantil, cujo cenário foi uma escola de Educação Infantil pública, localizada na Serra Gaúcha.

A análise do material apoiou-se nos estudos de Bardin (2009) sobre análise de Conteúdo. A análise dos dados foi dividida em cinco categorias para melhor compreender os tempos formativos vividos pelas professoras na constituição dos seus saberes e fazeres. A partir da análise ficou evidente a importância de mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação inicial, enfatizando estudos teóricos específicos para a docência na/para a Educação Infantil. Quanto a formação continuada, as práticas coletivas observadas mostraram-se como importantes ferramentas para a ampliação de novos caminhos na docência. A autora cita a Base Nacional Comum curricular (BNCC), como documento de referência para reflexões necessárias sobre a infância.

Em sua pesquisa, Valletta (2015) investiga a contribuição de um modelo proposto para o ciclo de formação continuada para docentes considerando o contexto da aprendizagem ubíqua. A partir de mudanças que ocorreram nas práticas pedagógicas dos docentes, por meio do uso dos tablets e seus aplicativos (Apps) como elementos apoiadores da aprendizagem ubíqua, tendo por cenário a partir da formação continuada em serviço.

A pesquisa parte de um estudo de caso, realizado em uma escola de ensino privado localizada em Porto Alegre, com o intuito de incentivar a inovação e enfatizar o uso de tecnologias digitais e móveis (tablets) no trabalho de professores e alunos. Os sujeitos de pesquisa foram os professores titulares da educação infantil e anos iniciais que participaram da formação continuada em serviço da escola utilizando o modelo proposto. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário semiestruturado, entrevista e observação direta. A análise dos dados foi construída a partir da análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2011).

Vogt (2012) em sua pesquisa analisou as ações de formação continuada de professores no espaço escolar, a partir das reuniões pedagógicas em uma escola do município de Bom Princípio/RS. Foram observadas as reuniões pedagógicas previstas na carga horária dos professores analisando as pautas, o conteúdo, a organização do tempo e o trabalho do coordenador pedagógico.

O estudo parte de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com procedimento de estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram a observação, o questionário semiaberto e a análise documental. Os sujeitos da pesquisa entrevistados foram professoras que atuam no Ensino Fundamental e que possuem graduação ou pós-graduação e mais de três anos de experiência docente.

**Quadro 2 - Produções no portal de periódicos da UCDB (2012 a 2022)**

Descritores	Resultados	Teses e dissertações	Produções selecionadas
Coordenação pedagógica	13	1 D	-
Coordenação pedagógica E educação infantil	1	1 T	1 T
Coordenação pedagógica E formação continuada	2	2 T	-
Coordenador pedagógico	13	3 D	1 D

Fonte: elaborado pela autora.

No acervo online da UCDB, partindo da busca pelos descritores: COORDENACAO PEDAGOGICA E EDUCACAO INFANTIL/COORDENACAO PEDAGOGICA E FORMACAO CONTINUADA foi encontrada uma tese de doutorado “Formação e atuação da coordenação pedagógica na educação infantil no município de Ji-Paraná – RO”, realizada pela pesquisadora Ednéia Maria Azevedo Machado, 2021, UCDB.

Utilizando os descritores COORDENADOR PEDAGOGICO foi encontrada a dissertação de mestrado “A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS” realizada pela pesquisadora Ana Cristina Cantero Dorsa Lima, 2014, UCDB.

A pesquisa conduzida por Machado (2021) está inserida na Linha de Pesquisa "Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente", que faz parte do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo também vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI). O objetivo geral desse estudo foi analisar o processo de formação continuada do Coordenador Pedagógico e sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, localizada em Rondônia.

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa empregou a entrevista semiestruturada, análise documental e questionário como instrumentos de coleta de dados. O grupo de participantes incluiu cinco Coordenadoras Pedagógicas e seis professoras envolvidas na Educação Infantil de Ji-Paraná. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: inicialmente, com a

aplicação do questionário às coordenadoras, seguido pela realização de entrevistas com coordenadoras e professoras.

Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, categorizando e subcategorizando os resultados. Foi possível concluir que a formação continuada desempenha um papel muito importante no desenvolvimento profissional das Coordenadoras atuantes na Educação Infantil, possibilitando a articulação entre teoria e prática, permitindo o aprimoramento e reflexão sobre a função dentro da instituição. Além de apontar a necessidade de investimentos na formação.

Além disso, o estudo ressaltou a importância das Coordenadoras da Educação Infantil aprofundarem seus conhecimentos em Sociologia da Infância, a fim de enriquecer suas abordagens na formação continuada que oferecem às docentes. Em síntese, os achados dessa pesquisa enfatizam a contribuição da formação continuada para o crescimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas e a necessidade de um embasamento sólido em áreas como a Sociologia da Infância para informar suas práticas.

O estudo de Lima (2014) teve como objetivo analisar a ação do coordenador pedagógico em um Centro de Educação Infantil (CEINF) em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a partir de reflexões ancoradas na Sociologia da Infância e do campo teórico da formação docente com base em processos escolares. A pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa para compreender como o coordenador pedagógico atua no centro investigado, partindo de estudos sobre a infância sob o olhar da Sociologia da Infância, além de leituras sobre a formação de professores centrada na escola.

Os sujeitos da pesquisa foram onze participantes, entre professores, equipe pedagógica e recreadores. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

A autora acrescenta como ponto positivo para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos nos CEINFS, a formação continuada na própria instituição, além de horários reservados para planejamentos e reuniões. No entanto, enfatiza que entre os fatores que atrapalham o interesse pelo cargo nas instituições está a ausência de coordenadores nos CEINFS, como a própria autora informou ao assumir a gestão de uma instituição, e falta de incentivo financeiro para o desenvolvimento da função.

### **Considerações Finais**



Os trabalhos encontrados nos bancos de dados da CAPES e UCDB contribuíram com a pesquisa por apresentarem critérios metodológicos que se aproximam da temática escolhida, tais como: todos os trabalhos analisados apresentam uma abordagem qualitativa, além das autoras Lima (2014), Valletta (2015), Meinicke (2017), Silveira (2021), Machado (2021) utilizarem a entrevista semiestruturada em seus trabalhos para a coleta de dados, proporcionando a compreensão do processo de construção desse tipo de pesquisa.

Além de apresentarem temáticas semelhantes às que desejo abordar durante a pesquisa, como: a história da educação no Brasil, as legislações educacionais vigentes, história do surgimento da função de supervisor/coordenador pedagógico no Brasil, formação continuada no espaço escolar, além de abordar a educação infantil com a sutileza que a etapa exige.

O contato com os trabalhos reforçou meu pensamento sobre a importância da função do CP na Educação Infantil, a necessidade de um olhar atento as questões da formação continuada, principalmente em serviço, além da necessidade de conhecimento teórico sobre a Sociologia da Infância por parte de Coordenadores e Professores que atuam na Educação Infantil, na intenção de promover práticas pedagógicas de qualidade nas instituições com a etapa da Educação Infantil pelo Brasil.

## Referências

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de periódicos da CAPES**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br> . Acesso em: 13 jun. 2023.

LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa. **A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS**. 2014. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15319-ana-cristina-canteiro-dorsa.pdf> . Acesso: jul. 2023.

MACHADO. Ednéia Maria Azevedo. **Formação e atuação da coordenação pedagógica na educação infantil no município de Ji-Paraná – RO**. 2021. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1037193-tese-edneia-maria-azevedo-machado.pdf> . Acesso: 13 jun. 2023.

MEINICKE, Dinorá. **Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza:** uma necessidade do professor de creche. 2017. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7374> . Acesso: jul. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**. v.6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view> . Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil:** tempos formativos e a Constituição da docência. 2021. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17527> . Acesso: jul. 2023.

Universidade Católica Dom Bosco. **Acervo online**. Disponível em: <https://bib.ucdb.br> . Acesso em: 13 jun. 2023.

VALLETTA, Débora Vaga. **Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto da Aprendizagem Ubíqua:** um modelo para o ciclo de formação continuada. 2015. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6405> . Acesso em: ago. 2023.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica:** a formação continuada no espaço escolar. 2012. Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2699> . Acesso: jul. 2023.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Sintia Fabiana Alves de Mello Câmara (Egressa PPGE/UCDB)  
[sintiacamara@hotmail.com](mailto:sintiacamara@hotmail.com)

**Resumo:** Com o objetivo de fazer reflexões sobre a Formação de Professores na Educação Básica – que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, em especial a formação àqueles professores que atendem a Educação de Jovens e Adultos, este trabalho dialoga com as proposições de Lelis (2001), Saviani (2009) e Pereira e Minasi (2014), entre outros, a partir da revisão histórica dos marcos legais que norteiam, no cenário brasileiro, a formação de educadores para o Ensino Básico, em especial a modalidade EJA. Entende-se que o profissional deve ter ciência do processo de valorização da vivência e da identidade dos sujeitos, respeitando os saberes para além da ação pedagógica. A discussão nos leva a compreender que, reforçando os estudos do tema, à EJA figura um papel secundário ou marginal no diálogo da formulação política e reflexão pedagógica e que, portanto, deve-se desenvolver tanto uma postura crítica quanto o interesse político e social que vise uma prática pedagógica que respeite as especificidades da modalidade a partir de uma visão inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação de Professora; Educação de Jovens e Adultos; Educação Básica.

### Introdução

Este texto tem como objetivo fazer algumas reflexões sobre a Formação de Professores na Educação Básica – que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio –, a qual diz respeito sobre a trajetória dos profissionais que se dedicam às séries iniciais e finais do ensino fundamental, cujo processo pressupõe ser dinâmico, interativo e de formação continuada, em especial a formação àqueles professores que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando que a necessidade da formação de professores é uma prática influenciada pelas burocracias educacionais, pelo discurso de desqualificação de saberes e de práticas, pelo controle político sobre a prática profissional e outras problemáticas como a separação entre a teoria e a prática, diversidade social e cultural dos professores (Lelis, 2001), nossas reflexões se pautam em problematizar sobre a qualidade dos cursos de formação inicial para os professores da EJA, tendo em vista que o curso de pedagogia tem como ênfase a preparação do professor para a educação infantil e os anos iniciais. Também se articulam nessa discussão

questões como as da precarização da profissão na rede pública de ensino, bem como o papel do Estado em todo o processo de formação-ação do professor (Pereira; Minasi, 2014).

Essa etapa da educação brasileira, em especial, além da necessidade de levar em conta a diversidade cultural e experiência de vida e profissional dos sujeitos envolvidos, também deve levar em consideração a necessidade de uma formação específica nesta modalidade de ensino. Uma vez que, como aponta Dantas (2019), essa modalidade ainda é tratada com pouca atenção, bem como carece de pesquisas e discussões.

Di Pietro, Joia e Ribeiro (2001) apontam que a EJA tem um papel secundário ou marginal no diálogo da formulação política e reflexão pedagógica, em uma prática que vai além do campo da escolarização, pois abarca processos formativos de qualificação profissional, desenvolvimento da comunidade, formação política e questões culturais. Numa visão freireana, a educação de jovens e adultos perpassa diversas experiências, em especial quando se propõe uma educação alfabetizadora que conscientiza o educando, em prol de uma proposta reflexiva contextual.

Para isso, este estudo, num primeiro momento busca compreender a formação de professores no Brasil, a partir dos marcos legais instituídos a partir de 1930 e posteriormente discutir algumas das propostas de formação de professor de educação básica no Brasil, em específico a formação continuada destinada para os professores da EJA, por meio de autores Lelis (2001), Saviani (2009) e Pereira e Minasi (2014), que buscam entender o desenvolvimento da formação do profissional de Educação Básica, afim de para compreender quais pontos de valorização profissional devem ser entendidos nesse processo de formação profissional.

## **1. Formação de professores da Educação Básica - Histórico e bases legais**

Historicamente, o profissional das séries iniciais era massivamente feminino, visto como atendendo à um dom ou à uma aptidão natural, ou também, de outro modo, tornando a profissão uma estratégia de sobrevivência, o que perpassa pela história da função no país, como um espaço doméstico e feminino, paralelo ao sistema de ensino; posteriormente a formação de magistério, tornou-se paralela a uma profissão inicial, como forma de ampliar ou mudar o campo profissional (Lelis, 2001).

Desse modo, o professor, ao longo dos anos, passou a ter uma representação social profissional, embora, pouco qualificada, cuja profissão tem mais relação com uma missão



sacerdotal ou dom do que relação com uma prática profissional que exige preparação e continuidade de estudos (Lelis, 2001).

As leis que norteiam a Educação remetem a Constituição Imperial de 1824, que indica o direito à educação e, em 1882, a Lei Geral da Educação, também abordando questões como currículo. Bem como, também legaliza a questão o texto das Constituições que delimitaram o Brasil e leis específicas de educação durante o decorrer dos anos (Curry, 2016).

Como apontam Pereira e Minasi (2014), no século XIX, mais especificamente em 1835, as primeiras escolas normais foram criadas no Brasil, com a função principal de formação de professores para o ensino primário, tendo o caráter aristocrático e conservador, no entanto essa política foi falha, tendo problemas desde investimento até ensino pedagógico nulo.

É somente no século XX que o país investe na formação de professores para o Ensino Secundário, sendo nos anos de 1930 que ocorreu a inclusão de um ano de estudos em curso de formação dos bacharéis para que, com disciplinas de educação, os mesmos pudessem obter o grau de licenciatura (Pereira; Minasi, 2014).

De acordo com estudos realizados por Saviani (2009), foi a partir dos anos de 1930, culminando em 1971, que se organiza e implementa os cursos de Pedagogia e Licenciatura e consolidação das Escolas Normais. E, a partir dos anos de 1970, ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, sendo que, somente a partir de 1996, que se desenvolve os perfis modernos dos cursos de pedagogia.

Estudos de Pereira e Minasi (2014) apontam para a configuração da política pública, que além de precarizar e objetivar a produtividade em detrimento da crítica e da formação do sujeito, está mais voltada ao aumento de capital do que a preocupação social de formação profissional e desenvolvimento social.

Para Lelis (2001) há a necessidade de uma discussão da temática que aborde a pluralidade de significados, o contexto social diverso, os desafios da escola e a valorização dos professores; assim, essa profissão deve ser pensada a partir de um caráter polissêmico, como base para construção de políticas públicas efetivas.

Barreto (2011, p. 40) relembra que foi em 1971, na lei da reforma do primeiro e segundo graus que possibilitou aos professores das séries iniciais a formação de nível superior ao juntos o curso primário ao ginásio, “mas manteve, para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino obrigatório, a exigência de formação mínima nos cursos de magistério de nível médio”.

A regulamentação de formação de professores para 1ª a 4ª séries, era feita com autorização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas somente em 1986, que é reformulado o curso de pedagogia pelo Conselho Federal de Educação, estabelecendo a formação de professores para essas séries, estabelecendo e mantendo currículos mínimos obrigatórios para a formação em licenciatura (Pereira; Minasi, 2014).

Pereira e Minasi (2014) destacam que, apesar do histórico, a lei que se destaca na organização social e política do Brasil neoliberal quando o tema a ser discutido é a formação de professor na educação básica, é, inicialmente, a Lei nº 9.394 de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda de acordo com Pereira e Minasi (2014) a instituição da Lei também surge em um cenário de pressão internacional, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

À medida que a reforma na educação básica se consolidava, percebia-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem era extremamente complexa e exigia, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação superior. Esse, aliás, parece ter sido o entendimento dos legisladores quando escreveram o art. 62 da LDBEN, apesar de este continuar admitindo a formação em nível médio, na modalidade Normal, como a exigência mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Diniz-Pereira, 2016, p. 143).

A LDBEN 9394/1996 norteia as bases para a educação nacional, considerando como educação aquela obtida em meio a família, no trabalho, instituições de ensino, movimentações sociais e culturais, e estabelecendo diretrizes para a educação escolar (Brasil, 1996). Desse modo (Pereira; Minasi, 2014, p. 10) mostram que:

A LDBEN introduz nova estrutura formativa para professores da educação básica, de modo integrado e sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, realizadas no âmbito do espaço e estrutura das instituições de ensino superior.

Outras leis são importantes historicamente para o debate da educação básica, como a Lei nº 10.172, de 2001, ou Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe diretrizes para os diferentes níveis de ensino, desde Educação Básica, dividida em Ensino Básico e Ensino Fundamental, até Educação Superior e outras modalidades de ensino (Brasil, 2001).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece em seu texto a base comum curricular para a formação de professores de educação

básica (Brasil, 2002), nos anos seguintes foram promulgadas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura aprovadas pelo Conselho (Pereira; Minasi, 2014).

As disposições legais até então, de acordo com Pereira e Minasi (2014), não obtiveram sucesso pois houve disputa política com base em ênfase de mercado, para que houvesse uma inviabilização de integração curricular de licenciaturas. De acordo ainda com os autores, a disputa que iniciou em instituições de educação superior privadas, alcançou o âmbito público, ancorando-se em “embates políticos ideológicos entre grupos partidários” (Pereira; Minasi, 2014, p. 11).

É com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia foram estabelecidas, alterando-os de bacharelado para licenciatura, formando professores de educação infantil e anos iniciais, bem como ensino fundamental e médio na modalidade normal (Brasil, 2006). Como apontam Pereira e Minasi (2014, p. 12):

Esta amplitude de atribuições se constitui em um problema para o curso, uma vez que, a formação do currículo é complexa, acarretando na dispersão disciplinar em razão do tempo de duração do curso e sua carga horária, associado à formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades inerentes ao processo educativo, projetos e experiências educacionais não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, no âmbito da escola e fora dela, torna o curso de pedagogia genérico, fragmentado e frágil.

Assim como a Lei nº 11.494 de 2007, também denominada Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB), que a princípio alterou as leis 10.195/2001, 9.494/1996 e outras (Brasil, 2001).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Lei nº 11.502/2007 e do Decreto nº 6.316/2007, torna-se estratégica para a formação de professores, agindo através do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), da Diretoria da Educação Presencial (DEP) e da Diretoria da Educação à Distância (DED), atua em parceria os estados, municípios e instituições de ensino superior (IES); e é responsável por propor, fomentar e instituir a formação inicial e continuada dos profissionais que atendem o nível básico (Pereira; Minasi, 2014).

Dentre as atividades principais encontram-se:

organizar ações estratégicas a longo prazo para a sua formação em serviço; desenvolver programas de desempenho setorial ou regional com a finalidade de atender a demanda social desses profissionais; monitorar o desempenho dos cursos de licenciaturas nas avaliações realizadas pelo Inep; incentivar e apoiar estudos e averiguações sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conteúdos e das

orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada (Gatti; Barreto; André *apud* Pereira; Minasi, 2014, p. 19).

Destaca-se ainda, nesse histórico de revisão de marcos legais, o Decreto nº 8.752, de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, apresenta as diretrizes nacionais e bases curriculares de formação em educação básica, bem como estabelece programas, ações e incentivos a programas de formação (Brasil, 2016). A política se articula com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, em especial. Surgida inicialmente em 2009, sob coordenação da CAPES, apresenta formação em serviço como diretriz (Pereira; Minasi, 2014).

Dentre os objetivos desta Política inclui-se: instituição do Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação; avançar na qualidade da educação básica; ampliar oportunidades de formação profissional; garantir a apropriação da cultura, de valores e do conhecimento; suprir as necessidades das redes e sistemas de ensino de formação inicial e formação continuada; promover integração da educação básica considerando características culturais, sociais e regionais, dentre outras (Brasil, 2016).

## 2. Formação profissional

É necessário pensar que, no contexto dos anos de 1970 e 1980 a desvalorização e descaracterização da profissão, perda salarial e situação precária estrutural, além de uma perda de autonomia na execução de suas atividades, eclodindo nos 80 as primeiras greves e paralisações de professores; nesse cenário, também se apresentaram denúncias de descaso com questões de formação de ensino em comparação ao tratamento oferecido ao campo de pesquisas (Diniz-Pereira, 2016). Historicamente,

a separação entre “teoria” e “prática” foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão sobre a formação de professores, [...]. A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” foi considerada um dilema que somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuíram para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Estas foram questões recorrentes no debate sobre a preparação dos profissionais da educação e, ainda hoje, não saíram de pauta (Diniz-Pereira, 2016, p. 143).



Saviani (2009) aponta dois modelos de formação profissional, o chamado *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* e o *modelo pedagógico-didático*: o primeiro aponta que a formação do professor se esgota na cultura geral e deve-se ter o domínio da área de conhecimento à disciplina que o professor seleciona; o segundo, contrapõe-se ao primeiro modelo e aponta para a efetividade do preparo pedagógico-didático como objeto da formação.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação (Saviani, 2009, p. 149).

Diniz-Pereira (2016) debate que ao longo dos anos parece que as discussões sobre a formação do professor de educação básica dão a impressão de debater os mesmos pontos, sem solucioná-los e aponta para o objetivo de formação de um grande número de profissionais para atender a demanda sem o investimento correspondente que leva a repetição de erros, pois continua, de certa forma, uma visão improvisada e desregulamentada da formação do professor.

Quando se trata de valorização o profissional da educação básica, deve-se entendê-lo a partir de sua formação social plural, se por um lado o professor é simbolicamente uma imagem prestigiada, Lelis (2001) afirma que o processo de profissionalização deve ser pensando para além do espaço acadêmico e políticas do Estado, levar em consideração o contexto social, questionando desigualdade social e seletividade escolar.

O processo de valorização da profissão, segundo Lelis (2001) parece perpassar um processo de valorização da vivência e da identidade do sujeito, uma vez que, além dos conhecimentos curriculares, os professores também apresentam saberes para além da ação pedagógica, experiências essas heterogêneas e contextuais.

Isso significa repensar, em certa medida, a profissão em si, como o status socioeconômico da profissão, a jornada dupla ou tripla dos profissionais, o acúmulo de funções dentro do ambiente escolar, o baixo acesso à cultura (shows, museus, viagens) – também chamado de capital cultural<sup>1</sup> -, nesse cenário também se inclui a atualização do conhecimento do docente, principalmente quando na rede pública. Tardif (2000 *apud* Lelis, 2001), vai dizer

---

<sup>1</sup> Lelis (2001) faz referência a Bordieu (1979) sobre o capital cultural, indicando-o como capital no estado incorporado em disposições duráveis, no estado objetivado, como bens culturais e mesmo teorias, críticas e levantamento de problemáticas e no estado institucionalizado, como certificação escolar. O capital cultural é um investimento educativo.

que, uma vez que o professor tem como objeto de trabalho seres humanos, deve-se legitimar e valorizar outras dimensões de conhecimentos, como a experiência pessoal, pois esta é, também, uma parte importante da prática.

Também a construção de uma prática profissional reflexiva, crítica e qualificada é um importante ponto de valorização, nesse sentido, entende-se “a importância das dimensões teóricas, técnicas e pessoais do trabalho docente, tendo em vista o resgate da autonomia profissional dos professores, ameaçada no contexto da racionalização e privatização do ensino” (Lelis, 2001, p. 47).

### **3. A formação do profissional no contexto da EJA**

Dantas (2019) vai apontar a necessidade de reconhecer que o profissional que se dedica às aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ter ciência das especificidades da modalidade para compreender que essa modalidade de ensino requer o desenvolvimento de práticas inclusivas que respeite as características singulares dos sujeitos, bem como sua experiência de vida e profissional, a cultura do entorno. Essa inclusão dialoga com a luta contra a segregação daqueles que, por quaisquer razões, não puderam frequentar e concluir o ensino regular. Assim, Dantas (2019, p. 32) entende que:

Em nosso país, os excluídos são todos os pobres, analfabetos, desempregados, sem uma profissão definida, com baixo nível de escolarização, os “sem terra”, sem teto, sem acesso aos bens culturais produzidos por todos. Sabe-se, contudo, que esse processo de exclusão também envolve questões de gênero, de raça, de classe, de credo ou religião

Em outras palavras, é necessário que o profissional esteja preparado para lidar e entender com educandos que sofrem e sofrerão diversas formas de exclusão social, econômica e financeira. Em sua maioria, esses educandos são aqueles que

vivenciam situações reais de exclusão, de segregação social, sem moradia ou vivem em habitações inadequadas, sem saneamento básico, sem emprego, sem assistência médica, com baixo nível de escolarização, até mesmo analfabetos, fora do mercado formal de trabalho, com baixa estima e alguns se consideram incapazes para o aprendizado (Dantas, 2019, p. 32).

Moreira, Gomes e Alvarenga (2023, p. 4) defendem que entender a perspectiva da formação especializada em EJA é contribuir para a conscientização da realidade dos educandos, visando “desmistificar muitas ideias assistencialistas e preconceituosas, além de propostas

aligeiradas, que alguns discentes traziam dos sujeitos educandos trabalhadores jovens, adultos e idosos”. Para tanto defendem a inserção de disciplina de Educação de Jovens e Adultos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, desde de que os ministrantes tenham a experiência de atuação, aliando o conhecimento teórico e prático para um melhor envolvimento e preparação profissional. Assim, oferecendo uma formação que incentive o compromisso político, social e pedagógico dos profissionais.

Os autores ainda apontam que a formação profissional nessa modalidade carece de investimentos, tanto na formação de caráter inicial quanto continuada. Em outras palavras, deve-se ter investimento na melhoria da educação pública, básica e superior, mas também discussões e desenvolvimento de estratégias afim de pensar que tipo de profissional se está e se deseja formas, buscando uma educação qualificada – diferente da prática observada pelos diversos autores que discutem o tema (Moreira; Gomes; Alvarenga, 2023).

### **Considerações finais**

Alguns pesquisadores da formação de professores da educação, como Lelis (2001), Pereira e Minasi (2014) e Curry (2016) não apenas criticam o percurso histórico da formação profissional como também critica a aplicação das políticas públicas nos dias atuais. Parece, e aponta-se aqui, que a proposta legal de políticas como a LDBNE e a PNE, ainda que apresentam democracia, cidadania e diálogo coma sociedade, ainda não são suficientes para uma efetividade na formação profissional, esbarrando em disputa política, burocratização e desvalorização da profissional e sua formação. Tendo também como pontos problemáticos a proposta que embasa a teoria e a prática profissional, que não levam em conta o caráter heterógeno dos sujeitos, seus contextos culturais e sociais.

Entende-se que o profissional deve ter ciência do processo de valorização da vivência e da identidade dos sujeitos, respeitando os saberes para além da ação pedagógica. A discussão nos leva a compreender que, reforçando os estudos do tema, à EJA figura um papel secundário ou marginal no diálogo da formulação política e reflexão pedagógica e que, portanto, deve-se desenvolver tanto uma postura crítica quanto o interesse político e social que vise uma prática pedagógica que respeito as especificidades da modalidade a partir de uma visão inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. In. **RBP**, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19966/11597>. Acesso em 10 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 20 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 20 de junho de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Ministério da Educação. Brasília: 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 de junho de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Ministério da Educação. Brasília: 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em 18 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em 20 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em 20 de junho de 2020.

CURRY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). In. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em 10 de junho de 2022.



DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. In. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. In. **Notandum**, v. 42, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Julio-Diniz-Pereira/publication/286393575\\_Formacao\\_de\\_professores\\_da\\_Educacao\\_Basica\\_no\\_Brasil\\_no\\_limiar\\_dos\\_20\\_anos\\_da\\_LDBEN/links/575a9e0c08ae9a9c95517b0f/Formacao-de-professores-da-Educacao-Basica-no-Brasil-no-limiar-dos-20-anos-da-LDBEN.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Julio-Diniz-Pereira/publication/286393575_Formacao_de_professores_da_Educacao_Basica_no_Brasil_no_limiar_dos_20_anos_da_LDBEN/links/575a9e0c08ae9a9c95517b0f/Formacao-de-professores-da-Educacao-Basica-no-Brasil-no-limiar-dos-20-anos-da-LDBEN.pdf). Acesso em 10 de junho de 2022.

LELIS, Isabel. Profissão Docente: uma rede de histórias. In. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gGTt6VhkG4ZyJvq7NbYsZnh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 de junho de 2022.

MOREIRA, Ana Santana; GOMES, Andreia Cristina Brito; ALVARENGA, Karly Barbosa. Importância da formação de professores para atuarem na EJA. In. **Anais - XIII Seminário Nacional de Formação de Professores**, 2022. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/149>. Acesso em 03 de setembro de 2023.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. In. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1238>. Acesso em 12 de junho de 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de junho de 2022.

## FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERCULTURALIDADE :DESAFIOS FORMATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

Fábio da Penha Coelho (Bolsista CAPES-PPGE/UCDB)  
fabiocoelho@unemat.br

Antonio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)  
hilarioaguilera@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo objetivamos evidenciar resultados preliminares da pesquisa de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB. A Pesquisa tem como objetivo geral: Como os egressos/professores do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Campus Universitário Jane Vanini, de Cáceres/MT descrevem, traduzem, ressignificam, tensionam e vivenciam a Interculturalidade na sua prática pedagógica? Buscamos dialogar com alguns autores que contribuam com o assunto pesquisado: Arroyo (2007), Gomez (1992), Borges (2005), Shigunov (1994), Contreras (2002) Giroux (1997), Quijano (2010), Silva e Pavan (2020), Meyer e Paraíso (2012), Paraíso (2014), Candau (2012, 2016). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem nas narrativas (documentação narrativas, entrevistas narrativas e situações problemas).

**Palavras-chave:** Currículo, Identidade, Interculturalidade, Narrativas.

A Formação de Professores em Educação Física por meio dos seus Projetos Político Pedagógico Curricular é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos em várias áreas (ciências humanas, sociais, exatas, da arte, das linguagens e códigos).

Durante muito tempo a formação de professores foi entendida a partir de um modelo apoiado no acúmulo de conhecimentos teóricos para em seguida serem colocados em prática de cunho da racionalidade técnica/prática.

Esse modelo é entendido por Gómez (1992, p.108) como “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do cotidiano da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela aplicação eficaz”.

Gómez (1992), destaca que o pensamento do professor nesta perspectiva do teórico/prático, é como um profissional que se coloca em distintas formas de abordar o problema de intervenção educativa, tendo como a atividade docente o profissional técnico

especialista, que aplica o rigor das regras e as técnicas dos conhecimentos científicos e do professor como prático.

Portanto este modelo de formação sempre teve a perspectiva predominante tecnicista, pois, estava voltado exclusivamente, para treinar, instruir, mandar, cobrar e não dialogar os questionamentos e diferenças dos agentes envolvidos nos processos da prática pedagógica. Este modelo técnico é o mais tradicionalmente utilizado nesta etapa, no exercício da docência e na relação entre formação e intervenções pedagógicas, trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, sendo muito defendida ao longo do século XX e tida como referência dos docentes (GÓMEZ, 1992, p.96).

Nesta perspectiva a prática profissional consiste na solução instrumental de determinados problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico/técnico, previamente disponível, sendo instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Neste sentido, Giroux (1997, p.158), ao explicitar esta concepção, destaca que, a função do professor nessa perspectiva, torna-se administrador e implementador dos programas curriculares exteriores ao seu contexto social, negando de apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos emancipatórios.

Portanto, supõe-se que o desenvolvimento de estratégias e procedimentos para solução de problemas tem afetado o desempenho profissional pelos seguintes motivos, a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierarquizada, as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, que por sua vez, se fundamenta nas contribuições que a ciência básica realiza (Contreras, 2002, p. 91-94).

Nesses termos, “[...] o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico” (Contreras, 2002, p.92), em que o aprendiz recebe os saberes da formação e aplica-os sem uma prévia construção e reorganização na construção do conhecimento.

Conforme Quijano (2010) pontua que esse modelo e modo de construir o conhecimento são de origem eurocêntrica que consagra e privilegia a experiência europeia.

Para o autor este tipo de currículo colonial/eurocêntrico se expandiu pelo mundo para difundir a concepção de ciência colonial.

Contudo, é necessário e urgente desenvolver críticas sobre o paradigma europeu na

perspectiva da racionalidade na prática da formação, sendo necessário buscar a descolonização epistemológica e a liberação das relações e práticas interculturais.

Segundo Quijano (2010) a percepção da mudança histórica para romper com essa lógica colonial necessita:

[...] que desencadeia o processo de constituição de uma nova perspectiva sobre o tempo e sobre a história. A percepção da mudança leva à ideia do futuro, já que é o único território do tempo no qual podem ocorrer as mudanças. O futuro é um território temporal aberto. O tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado. E, dessa maneira, a história pode ser percebida já não só como algo que ocorre, seja como algo natural ou produzido por decisões divinas ou misteriosas como o destino, mas como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, conseqüentemente, ter sentido (Quijano, 2010, p.124).

Conforme Quijano (2010) deve-se buscar a interpretação da modernidade a partir da experiência histórica e cultural latino-americana e revelar a matriz colonial de poder. Contudo este pensamento crítico se configura, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito envolvido com um conjunto de elementos. Acreditando numa formação de professores reflexivos e críticos das suas práticas.

Portanto, deve-se considerar toda a diversidade cultural e bem como as diferentes histórias que se reflete na formação dos professores, o que exige neste momento uma postura epistemológica [...] de compreensão da realidade como dinâmica e diversa, ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas – diálogo intercultural (NASCIMENTO e AGUILERA URQUIZA, 2010 p. 49 e 51).

### **Formação Inicial e Interculturalidade – Evidências Necessárias.**

O processo de formação como proposta de aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos, contudo deve sim, reconhecer as características pessoais, contextuais, sociais e históricas das pessoas envolvidas nesta etapa.

Garcia (1998) concebe como um processo que ainda é constituído por fases claramente definidas pelo conteúdo curricular que, implica também na existência de uma interligação entre a formação inicial dos professores e sua formação permanente.

Para o autor, deve ser analisada com relação ao desenvolvimento curricular, concebida como uma interação da teoria/prática dos professores, tanto inicial como permanente, pautada



numa reflexão epistemológica, de modo que o aprender e o ensinar sejam realizados mediante um processo no qual os conhecimentos práticos e teóricos se integrem numa perspectiva curricular voltada para a ação.

[...] o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado [...] o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita (SILVA, 2007, p. 115).

Portanto o currículo é sempre resultado de uma seleção de conhecimentos, saberes e relações sociais que constitui precisamente o campo/contexto de construção do currículo. Conforme Arroyo (2007, p. 06), “a formação de professores/educadores [...] deve-se instigar os sujeitos envolvidos a conhecer o território, a construção do contexto social, a diversidade, as culturas, as identidades, a tradição e bem como os conhecimentos envolvidos”.

Uma proposta política pedagógica e curricular deve estar vinculada aos processos de produção da vida, da cultura, dos conhecimentos e de saberes para uma formação emancipatória e crítica (ARROYO, 2007).

Neste sentido, a formação docente requer constantes análises, reflexões e avaliações que busquem desenvolver práticas que possam pensar e repensar as contribuições dos saberes docentes necessários à emancipação e humanização do sujeito neste tempo e espaço de desafios, instigando esta reflexão na formação inicial desse ser profissional e humano.

Para Arroyo (2000, p. 46) educar para educadores é mais que dominar técnicas, métodos, teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada [...] Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação [...].

O autor destaca que, toda formação de professores deve estimular a capacidade crítico/reflexiva em relação às propostas de cunho oficial (documentos governamentais), apontando para um desenvolvimento social, cultural e histórico dos professores, buscando uma autonomia profissional.

Compreendo o currículo como uma prática social complexa, de natureza político-pedagógica referendada em macro e micropolítica educacional as quais referenciam as práticas/ações pedagógicas interagindo aos saberes e conhecimentos das ações docentes. O currículo é a expressão central do projeto político pedagógico.

O currículo se configura como um referencial teórico que busca evidenciar, ativar e propor informações que possam desenvolver reflexões e avaliações a partir de seus respectivos contextos socioculturais. [...] O currículo está permeado por questões culturais que não são neutras, e cada grupo deve dialogar para que suas práticas culturais sejam nele significadas e empoderadas (Silva, 2018. P. 98).

Pavan (2022, p.03), destaca que os conhecimentos presentes em um determinado currículo, longe de serem neutros, trazem as marcas históricas, sociais e culturais dos grupos que o produziram, que historicamente resistem e se constituíram.

A educação necessita desenvolver processos institucionais que tornem capazes de [...] respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (FLEURI, 2003).

O desafio neste momento consiste em desenvolver processos institucionais capazes de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003).

Portanto a interculturalidade nesta perspectiva educacional busca problematizar as diferenças, as desigualdades construídas entre diversos/diferentes grupos socioculturais (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros).

Entretanto, compreender este pensamento complexo nesta perspectiva, pode ser uma possibilidade de pensar os diferentes saberes existentes em nossa sociedade, como também as identidades socioculturais múltiplas, diversas, diferentes, conforme afirmam Aguilera Urquiza e Calderoni (2017).

Nesta linha de raciocínio, Sacavino (2016, p. 191) destaca que “[...] a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma, é um projeto de existência, de vida plena para todos e todas”.

Conforme Sacavino (2020, p. 6) esta perspectiva de interculturalidade implica dois movimentos entrelaçados, questionar e promover, que devem ser levados em conta em toda prática pedagógica.

Destaca a autora que, precisamos compreender a interculturalidade como um processo constante e também como um projeto epistêmico e político, como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e um novo espaço

epistemológico que inclua os conhecimentos subalternizados em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.

### **Caminhos Metodológicos**

A investigação científica qualitativa é definida por seus procedimentos metodológicos, buscando objetivar uma interpretação da realidade do objeto pesquisado, o objeto de estudo nesta perspectiva é compreendido, e percebido a partir da subjetividade que se constitui. As informações buscam promover, descrever e principalmente compreender os significados de crenças, valores e dilemas

A pesquisa qualitativa, busca se integrar ao objeto de estudo para compreendê-lo melhor, reinterpretar e ressignificar conforme a análise, “[...] isso serve-se preferencialmente de informações descritivas capazes de alavancar interpretações que conduzam à delimitação” (TOLEDO & GONZAGA, 2011, p.188).

A metodologia envolve um conhecimento, um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa “[...] articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação e de estratégias de descrição e análise” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.16).

Contudo, para Paraíso (2001), a pesquisa em educação, deve buscar a superação da dualidade entre distanciamento e observação participativa, sendo este um grande desafio nesta abordagem de pesquisa.

Portanto, é imprescindível conhecer as trajetórias, o conhecimento que está sendo construído, desenvolvido e ressignificado na relação de poder. Nesta perspectiva, portanto, precisamos reconhecer os saberes que já foram construídos “[...] para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos. Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos” (PARAÍSO, 2014, p.37).

No desenvolvimento desta pesquisa a primeira ação na investigação corresponde a análise documental dos documentos oficiais. Compreendemos neste momento que a análise documental deve extrair/evidenciar uma reflexão, um objetivo na fonte original de análise, permitindo a identificação, organização/reorganização, construção e avaliação das informações/dados encontrados no documento.

Para contribuir na investigação sobre a Formação de Professores em Educação Física e Interculturalidade, busco referenciar em trabalhos, artigos, dissertações e teses disponibilizados em vários espaços científicos.

A realização deste processo investigativo procedeu-se de cunho exploratório, ao qual desenvolveu-se uma análise qualitativa dos artigos, dissertações e teses, com a leitura completa dos resumos, referencial teórico e considerações finais, buscando e identificando elementos ou categoria de aproximação aos elementos da temática desta pesquisa.

Portanto, a primeira etapa procedeu-se a uma análise criteriosa de artigos científicos publicados no maior evento científico da América Latina na área da Educação Física/Educação – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) evento este realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)<sup>1</sup>. O evento consta com 14 GTT – Grupos de Trabalhos Temáticos (Atividade Física e Saúde, Comunicação e Mídia, Corpo e Cultura, Epistemologia, Escola, Formação Profissional e Mundo Trabalho, Gênero, Inclusão e Diferença, Lazer e Sociedade, Memórias da Educação Física e Esporte, Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Relações Étnicas – Raciais, Treinamento Esportivo).

Utilizo nesta pesquisa como abrangência temporal os estudos/artigos estabelecidos entre período de 2014 a 2022, os descritores utilizados na busca investigativa foram: **“Educação Física e Interculturalidade, Formação de Professores e Interculturalidade”**. Analisamos os seguintes GTT – Grupos de Trabalhos Temáticos que compõem o evento, no total de 04 (quatro) GTT sendo os: GTT 03 - Corpo e Cultura, GTT 06 - Formação Profissional e Mundo do Trabalho, GTT - 08 Inclusão e Diferença e GTT - 11 Movimentos Sociais.

Destacamos os trabalhos/pesquisas que encontramos no evento que ocorreu na Universidade Federal de Goiás – Goiânia - GO parceira na realização do XX CONBRACE & VII CONICE (2017) como tema central: ***Democracia e Emancipação: desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina.***

Os trabalhos/artigos (pôster e comunicações orais) encontrados foram analisados como uma produção científica, compreendida como uma documentação narrativa. Destaco neste momento os 02 trabalhos encontrados.

---

<sup>1</sup>Uma entidade científica que congrega pesquisadores/as ligados/as à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizada em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos. Afiliada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)



O primeiro trabalho destaca como tema: *“Pibid - educação física no ensino fundamental: trabalhando a diversidade na escola para a promoção do bem-estar”*. O trabalho foi desenvolvido pelas autoras ARAÚJO, SILVA e ELICKER (2017), conforme o documento analisado destaca como objeto de investigação a questão da diversidade como fruto de ações nos relatos de experiências das práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID- CAPES) Educação Física, desenvolvido na Universidade Federal do Acre (UFAC), evidencia-se no presente documento analisado que as ações foram realizadas em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do estado do Acre.

Nesta perspectiva Borges (2005) destaca que, os saberes/conhecimentos profissionais dos estudantes nesta etapa inicial não devem ser ignorados ou negligenciados, porque eles constituem a base fundamental dentro das perspectivas de formação. Esta formação universitária em educação física deve contribuir com os futuros professores para que adquiram um conjunto de conhecimentos, de competências, que poderão ser usadas mais tarde na sua prática de intervenção pedagógica.

O segundo trabalho encontrado nos anais do evento teve como temática: *“Ressonâncias da modernidade no pensamento de estudantes de educação física sobre a inclusão e diferença”*.

Esta pesquisa foi desenvolvida por Mandarino (2017), que destacou como objetivo central da pesquisa o entendimento das palavras inclusão e diferença, utilizadas por estudantes nas aulas de Educação Física.

Para Fleuri (2000, p.53), a educação intercultural pode contribuir para não reduzir as relações a um simples conhecimento: trata-se da interação entre os sujeitos envolvidos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Portanto uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

### **Considerações**

A Formação na perspectiva da Interculturalidade Crítica deve propor ao futuro professor enfrentamentos e situações que evidenciem as diferenças entre os sujeitos envolvidos nestes e entre outros contextos (histórico, cultural) desta formação.

Portanto, questionar, refletir a interculturalidade na formação é complexa, contraditória e principalmente desafiadora, ao qual, busca significar e ressignificar

conhecimentos e bem como propor o rompimento e a exclusão de práticas pedagógicas que padronizam e reproduzem a desigualdade.

Nesta perspectiva, a interculturalidade só terá significado quando construída de maneira crítica conforme Fleuri (2017), significa desconstruir os processos e princípios coloniais na formação inicial, promovendo a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber

### Referenciais Bibliográficas

AGUILERA URQUIZA, A. H.; CALDERONI, V. A. M. de O. **A Interculturalidade como Ferramenta para (Des) Colonizar**. Prim Facie, [S. l.], v. 16, n. 33, p. 01–29, 2017. DOI:10.22478/ufpb.16782593.2017v16n33.35658. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/35658> Acesso em: 28 ago. 2022.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. GONZAGA, Maria Tereza Claro (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 277.

DAGMAR Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. p.

CAMARGO, R. D.; MONTEIRO, F. M. A. **A Formação continuada em Mato Grosso: um olhar para as narrativas oficiais**. Linhas Revistas Críticas, Brasília, DF. v.26. 2020, p.19-20 <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30545>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandr Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 16, p. 45-62. (2001).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1999.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores :seus direitos e o currículo** / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra

Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio H. **O Desafio da Interculturalidade na Formação de Professores Indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. p. 25-47.

PARAÍSO, M. A. O Programa TV Escola para reformar o currículo da escola fundamental e governar o/a professor/a. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. **Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2001. p.166.

PAVAN, R. CURRÍCULO E (DE) COLONIALIDADE: **indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–11, 2022. DOI:10.22478/ufpb.19831579.2022v15n1.62761. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62761>. Acesso em: 1 out. 2022

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 93-114.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de ciências Sociais- CLACSO, 2005 (50- 62).

SILVA, Maria Ivone da. **A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul/Maria**. Orientadora Ruth Pavan - 2018. 224 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto, 1992, p. 61-92.

SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos. Pedagogias desde o Sul**. Rio de Janeiro: Novamerica - 7 Letras, 2013.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Interculturalidade prática pedagógicas: construindo caminhos**. EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE), v. 45, p. 1-18, 2020.

## FORMAR-SE PARA FORMAR-O LUGAR DO ESTUDO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO FORMADOR DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA UFMS- CPAN

Caroline Paula Cellini (Bolsista CAPES-PPGE/UCDB)  
carolinecellini2883@gmail.com

**Resumo:** As pesquisas na área de formação de professores já vêm de longa data, porém, investigações que tenham como objeto a formação dos formadores de professores são menos exploradas. Neste artigo pretende-se abordar a formação para a docência no Ensino Superior no Brasil e discutir a necessidade de uma preparação específica para a atuação profissional nesse nível de ensino, em especial, o formador de professores de Matemática. Foi utilizada como proposta metodológica entrevistas semiestruturadas com nove formadores do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPAN e análise de Conteúdo segundo Bardin (2009). A discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre o formação inicial e formação continuada do formador de professores de Matemática fundamentando-se especialmente em Fiorentini (2004), Marcelo Garcia (1999;2009), André et al. (2012), Pimenta e Anastasiou (2005;2010). Como análise preliminar é compreensível nos relatos dos participantes que o saber do conteúdo específico a ser ministrado foi mencionado como significativo pelos formadores e o conhecimento que se descortina por intermédio do PIBID é transformador. Pôde-se observar a continuidade pela formação profissional, no exercício da prática profissional, a busca pelo aperfeiçoamento, aprendizagem, no sentido da prática, incluindo a tecnologia, são molas propulsoras para o Desenvolvimento Profissional Docente.

**Palavras-chave:** Formação em Matemática. Formador. Formação continuada.

### Introdução

No Brasil, institucionalmente, a formação inicial dos professores se dá no Ensino Superior nas licenciaturas. Todos os docentes desse nível de ensino que atuam nesses cursos – “os professores das disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas de conhecimento” (Mizukami, 2005, p.69-70) – podem ser designados pelo termo “formador”. Essa é uma premissa que assumimos neste estudo. O formador de professores é uma figura importante na formação docente, pois, durante suas aulas, realiza um trabalho muito parecido com o que o licenciando presenciou quando aluno da Educação Básica e com o que pode realizar, se for lecionar (André et al., 2012; Marcelo Garcia, 1999; Vaillant, 2003).



Este artigo decorre dos resultados da pesquisa de doutorado da autora que procura compreender as experiências de formação dos formadores de professores de Matemática da UFMS/CPAN. Tais experiências foram vivenciadas por nove docentes do Ensino Superior que atuam na formação de professores de Matemática e que se comprometem com ela e com sua profissão, a partir das quais realizam suas investigações e produzem conhecimentos da prática (Cochran-Smith, 2005) que ofereçam suporte a sua atuação profissional e à de outros.

Partindo do princípio que não há uma formação prévia para o professor universitário, as fontes de aprendizagem docente, ou seja, de aquisição de conhecimentos, saberes e habilidades profissionais, são múltiplas e oriundas tanto da formação profissional e do exercício do magistério, quanto das experiências vivenciadas ao longo da vida, não apenas dentro, mas também fora do ambiente escolar, articulando as dimensões pessoal e profissional, fortemente influenciadas pelos valores, ideais, afetos, crenças, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas do professor universitário. Bolívar (2006, p.59) alerta: "a formação universitária é a que, propriamente, configura uma 'identidade profissional de base', dependendo de como se aprendam os conhecimentos teóricos, os modelos de ensino e se adquira uma primeira visão da prática profissional" (Grifos do autor).

Portanto, foi utilizada como proposta metodológica entrevistas semiestruturadas com os formadores e análise de Conteúdo segundo Bardin (2009), para estabelecer uma compreensão sobre o lugar do estudo e a formação inicial e continuada dos formadores de professores de Matemática. Além disso, fizemos uma discussão conceitual que se refere a formação inicial e continuada quando o docente em questão é o formador e a relação dicotômica entre Bacharelado e Licenciatura em Matemática.

## **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO FORMADOR**

Considere que somente com a edição da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, é que se definiu que a preparação de professores para atuar nesse nível deveria ocorrer principalmente em cursos de pós-graduação. O enunciado da LDB 9394/96 explicita à docência enquanto uma atividade especializada e que requer, conseqüentemente, uma formação especializada. Entretanto, a referida lei define que a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério do Ensino Superior, deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como "preparação" para o exercício da docência nesse nível de ensino. Nesse

sentido, ainda, o título de notório saber supre a exigência do título acadêmico. Embora importante, a existência desse dispositivo que assegura uma “preparação” mínima para o exercício da docência superior não tem garantido, em termos práticos, a formação necessária para tal tarefa. Este artigo não menciona a formação didático-pedagógica como um pré-requisito para a formação ou para o ingresso em uma carreira docente de nível superior.

Em relação à formação inicial específica para a docência universitária, Soares e Cunha (2010) informam não existir nas sociedades ocidentais uma tradição nesse sentido. Segundo as autoras, a não ser por experiências isoladas, a formação do professor universitário costuma se constituir “como um conjunto de atividades caracterizadas por sua brevidade e concreção, destinada a professores já contratados” (Soares; Cunha, 2010, p.34). Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que os pesquisadores de diversos campos do conhecimento e os profissionais de várias áreas iniciam-se nesse campo da docência como decorrência natural de suas atividades, assim sendo, sem uma formação específica que os identifique como professores.

No Brasil, Pachane (2009) mostra que pouca ênfase foi dada à formação pedagógica dos professores universitários ao longo da história.

Observa-se que, ao longo de [...] quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, conhecimento este prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos (Pachane, 2009, p. 33).

Vale ressaltar que os mestrados e doutorados na área de Ensino conseguem alcançar propostas que valorizam o ensino-aprendizagem. Salvo o caso dos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) onde é exigido dos contemplados um estágio de docência que deverá ser realizado nos cursos de graduação da instituição. Caso a unidade que está ofertando a pós-graduação não possua cursos de graduação, o bolsista poderá realizar o estágio em outra instituição de nível superior.

Segundo Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação continuada de professores, em toda a história educacional e de sua própria trajetória, é entendida como uma forma de preencher a lacuna existente na formação inicial docente e reduzir as dificuldades escolares no cotidiano escolar, implementação de políticas, planos, projetos, esportes e principalmente governamental, sendo também uma forma de ascensão social, salarial e profissional. De acordo com as recomendações do Conselho Nacional de Educação, uma das estratégias atualmente utilizadas para melhorar o ensino e a formação de professores do Ensino Superior é a introdução de

disciplinas como a "Metodologia do Ensino Superior", que vem sendo inserida nos cursos de pós-graduação Lato sensu (profissional) e Stricto sensu (mestrado e doutorado) em todo o país.

Essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam (Pimenta; Anastasiou, 2005, p.108).

Profissionais das mais diversas áreas tem se disposto a frequentar essa disciplina. Normalmente, são professores que já tiveram algum tipo de formação pedagógica, mas também frequentam aqueles que não a tiveram. Uma razão pelo qual resolveram fazer um curso de pós-graduação, seria a ânsia de seguir com a carreira acadêmica, de se tornarem professores do Ensino Superior. Em contrapartida, aqueles que já atuam no Ensino Superior, muitas vezes, relutam em participar de processos formativos, alegando falta de tempo ou desejo interno de repensar suas ações.

Segundo Behrens (1998, p.65) uma outra alternativa seria “oferecimento de projetos de ensino que envolvam os docentes em grupos de estudos, num trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente”. Essas propostas necessitam de participação ativa do docente, que ele se sinta parte nessa construção do processo de reflexão de sua prática. De outro modo, verificamos que a formação continuada que é oferecida para os docentes do Ensino Superior são relacionadas a oferecimento de cursos de curta duração, como minicursos, sem que haja um levantamento, entre o grupo de professores, sobre suas necessidades formativas. Tal fato, consideramos, um fator de impedimento em se tratando da motivação para realizar discussões sobre as questões pedagógicas.

Resulta desse fato a visão de formação fundamentada na construção de um programa contínuo que deve ser defendido pelo coletivo da Instituição que possa elucidar “seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar” (Castanho, 2007, p.66-67). Passos (2018) ressalta que:

[...] a esses profissionais é deixada a responsabilidade da formação dos futuros professores numa lógica de integração da teoria e da prática, bem como a dos componentes científicos e pedagógicos. Compreender e realizar essa integração se constitui num desafio para a instituição e deve ser incorporado em seu projeto institucional. [...] o atendimento a esse desafio tem se restringido às iniciativas individuais dos formadores evidenciando que as instituições não têm oferecido condições para a construção de espaços coletivos de trabalho para um processo de

formação de formadores e para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à prática desses professores (Passos, 2018, p. 104).

De fato, o processo formativo dos docentes das licenciaturas parece requerer uma percepção institucional de formação mais coletiva e colaborativa devido à diversidade contextual desses cursos e à compreensão de que tais professores passam tanto pela aprendizagem da docência como pelo aprender a ensinar sobre ser professor. Bolzan, Powaczuk e Isaia (2018), em pesquisa sobre ser formador nas licenciaturas, evidenciam esses aspectos a partir de narrativas de professores formadores que manifestam o compartilhamento de saberes e fazeres em suas experiências de formação como potência das construções do ser docente nas licenciaturas. As autoras ainda apontam que:

[...] os diferentes contextos e as oportunidades nos quais os professores/formadores têm possibilidades de se envolver, como ensino, orientação de estágios, PIBID, cargos de gestão, pesquisa, extensão, participação em diversas instâncias institucionais, implicam a aprendizagem da docência e possibilitam a [re]contextualização constante dos fazeres docentes, produzindo “novos” sentidos sobre a própria profissão (Bolzan; Powaczuk; Isaia, 2018, p. 379).

Nessa perspectiva, as autoras advertem sobre a necessidade de a dinâmica institucional de cada universidade reconhecer o que contribui e dificulta as ações de ensino e os processos de formação. Para isso, salientam a importância de romper com culturas instituídas que setorializam as tomadas de decisão e a necessidade de potencializar a participação docente na gestão e nas diversas estruturas de organização institucional, possibilitando, assim, um alinhamento entre a dinâmica institucional e a pedagógica que tende a fortalecer os processos de tornar-se formador de futuros professores.

## **O FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

O trabalho dos professores do Ensino Superior em Licenciaturas em Matemática também ensina uma forma de ser professor, porque constitui um tipo de modelo para os alunos. Cabe ressaltar que o corpo docente da Licenciatura em Matemática é composto por profissionais com diferentes perfis de formação, principalmente quanto às áreas de conhecimento nas quais realizaram seus estudos, e, dessa forma, trazem consigo saberes distintos, dos quais se apropriaram em processos de formação peculiares às suas áreas de estudo.

[...] em qualquer formação matemática que aconteça nos cursos de Cálculo, Análise ou Álgebra, o futuro professor não apenas aprende uma certa matemática, como é esperado pelo formador, mas aprende, também, um modo de estabelecer relação com o conhecimento; internaliza, igualmente, um modo de concebê-lo, de tratá-lo e de avaliá-lo no processo de ensino e aprendizagem (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 926).



Embora já existam formadores pós-graduados nas áreas de Educação ou de Ensino, que se debruçam sobre os campos de conhecimento da Educação Matemática e suas relações com o ensino e a aprendizagem da matemática, eles ainda são minoria. O formador de professores de Matemática típico fez o mestrado e o doutorado em Matemática, passando à docência universitária sem qualquer interlocução com o ofício do professor, mesmo no Ensino Superior (Fiorentini, 2004).

Esta formação acadêmica centrada no campo científico da Matemática tem tido impacto no pensamento e na prática dos professores que atuam na Licenciatura em Matemática. Conforme destacam Coura e Passos (2017), devido a lacuna em sua formação pedagógica e o distanciamento entre as pesquisas que desenvolveu e sua prática docente, sua trajetória como pesquisador matemático conduziu à prática de formador. No caso do formador dos cursos de licenciatura em Matemática, devido à preocupação com o domínio dos conteúdos matemáticos, sem o trabalho com seu componente pedagógico, os professores universitários, com pouca ou nenhuma formação pedagógica, aprendem a ministrar aulas por tentativa e erro, ou seja, desenvolvem-se profissionalmente por situações que estão vivenciando e por metodologias que deram certo, baseadas nas suas tentativas ou na sua própria experiência escolar (Vasconcelos, 2009), dificultando a formação de um profissional reflexivo, crítico e transformador.

Fiorentini (2004), no caso da licenciatura em matemática no Brasil, dividiu os professores em três categorias: o pesquisador-formador, o formador-pesquisador e o formador-prático. O pesquisador-formador reflete aquele profissional que enfatiza a pesquisa de sua área de conhecimento, contrariamente ao interesse da docência, tratando-a como atividade secundária, ou apenas uma alternativa de sociabilizar os fundamentos que produziu. Essa categoria de profissional, normalmente, é formada por bacharéis e os docentes que nela se encontram presentes identificam-se como matemáticos. O formador-pesquisador tem na docência sua principal atribuição na universidade, colocando a pesquisa como suporte para sua realização. É caracterizado como educador matemático ou formador de professores. Por fim, temos o formador-prático. Nessa categoria, estão os professores contratados provisoriamente e com tempo parcial, colaborando esporadicamente em cursos de licenciatura, sendo tutores de estágio nas escolas.

Em consequência, da classificação que foi analisada, Fiorentini (2004) apontou que embora esses três tipos de formadores seriam importantes para a formação de professores, formadores pesquisadores deveriam constituir a base do curso de licenciatura, uma vez que

dominam conhecimentos conceituais/procedimentais, didático-pedagógicos e curriculares da disciplina de ensino. No entanto, esse profissional ainda constitui minoria nas licenciaturas brasileiras em Matemática.

## ANÁLISE DOS DADOS

A dinâmica estabelecida entre os achados nas entrevistas viabilizou as interpretações necessárias para a tessitura dos resultados. Nesse sentido, o processo de análise levou em consideração o conjunto de respostas apresentadas nos diversos temas propostos. Para isso, utilizamos alguns excertos das entrevistas, a fim de ilustrar as afirmações que fizemos e de manter suas vozes no texto de pesquisa. Recorremos também ao diálogo com a literatura para ajudar a contar as transformações e os movimentos que aconteceram na vida das participantes e para referenciar os sentidos produzidos a respeito de seu desenvolvimento profissional.

A questão de todos buscarem a pós-graduação vem de encontro com a valorização salarial, pois na carreira de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, a qual pertencem estes docentes, são valorizados os cursos de Especialização, Mestrados e Doutorados. Como relatam (P2) e (P7):

Eu tenho noção que eu voltei do Mestrado outra pessoa, com outra visão de mundo, eu vejo nas minhas aulas, nos meus discursos. O Doutorado está vindo para fixar algumas coisas que eu já pensava e hoje estou tendo outra visão de pesquisadora. Enquanto o mestrado mudou a minha visão como professora, o doutorado está mudando a minha visão enquanto pesquisadora (P2).

O retorno pela paixão à docência surgiu na pós-graduação. A intenção de cursar uma pós-graduação, no meu caso a especialização e mestrado, foi apenas para progressões na carreira. Entretanto, no doutorado que me encontrei e me realizei como pesquisador (P7).

A vontade de aprender mais sobre um determinado assunto também foi um ponto importante, para que eles possam cada vez mais estarem qualificados para atuarem na docência. Em síntese, os formadores ressaltaram a importância que o conhecimento, que o conteúdo fez na sua jornada docente. A docente (P2) utiliza o seguinte relato para ilustrar isto:

Para eu conseguir fazer abordagens diferenciadas da Matemática e conseguir fazer aquele monte de coisa que eu fazia diferente com os alunos, eu preciso ter conhecimento matemático, porque se eu não tiver conhecimento matemático, eu não vou saber aplicar matemática.

O docente (P7) observa: “Você não deve saber somente o conteúdo, tem que saber como ensinar esse conteúdo, tem que ter traquejo em termos pedagógicos com seus alunos”. Há que se considerar, ainda, outro ponto que se evidencia nas entrevistas dos professores: a escassez de disciplinas voltadas à formação do professor universitário em diversos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Partindo-se do pressuposto que os programas de mestrado habilitam o concluinte à docência no ensino superior, seria de se esperar que tais cursos, independentemente das áreas a que pertençam, se preocupassem com a formação completa do professor, o que perpassa não só a exigência de abordagens teóricas com este objetivo, mas também pela prática da sala de aula, como acontece nos estágios das licenciaturas.

Corroborando com os resultados do estudo de Costa (2009), a docente (P4) acredita-se que o professor se forma ao longo de sua vida, desde a infância: *"a gente vai se espelhando na mãe, na babá, na professora da escolinha, acho que tudo isso contribui"* e que carregamos um pouco de cada um de nossos antigos professores. Segundo (P4): “[...]Estamos em constante formação e isso a gente traz, não só para um contexto social mas para o contexto profissional também, traz para todos os contextos da nossa vida”. O docente (P7) corrobora:

“Transformar” em professor universitário, não seria uma palavra adequada a meu ver, pois sugere algo pontual e que seja transformador, como se fosse um episódio único que me fez “transformar” milagrosamente num professor universitário. Entendo que a formação é fruto de um longo processo, tanto em termos formativos, em termos de vontade de ser, em termos de passar num concurso concorrido.

A docente (P4) cursou o Mestrado em uma instituição de pesquisa, não de ensino; nesses programas não havia qualquer disciplina da ciência da Educação, nem tampouco oportunidade de estágio.

Eu não tive a oportunidade deste tipo de formação pois minha Graduação foi Bacharelado e o meu Mestrado foi em Matemática Pura, com um tema de dissertação totalmente analisado em caráter científico[...] senti uma necessidade especial dos conhecimentos de Metodologia de Ensino e Didática ao me deparar ministrando aulas em cursos da área de Licenciatura.

Da mesma forma, (P9) que acabou de concluir o Doutorado em Matemática, relata a ausência dessa formação e experiência. Segundo o docente: “Desconheço esse tipo de formação voltado para o ensino superior”. A docente (P5) complementa: “Eu não fiz essas disciplinas, deve ser interessante estudar isso, mas cursinhos que são rápidos, de um semestre, a gente não aprende. É interessante, mas [...]”. Por outro lado, (P2) e (P8) possuem pós-graduação *stricto*

sensu nas áreas de Educação Matemática e externam as oportunidades que tiveram de (re)construir seus saberes bem como suas crenças sobre a Educação e o ensino da Matemática.

Quando eu fui fazer o TCC, eu fui buscar coisas que me trouxessem a prática e o que eu estava tendo de dificuldade naquele momento? [...] Quando apareceu a Etnomatemática relacionada ao saber indígena, ali foi uma luz para o que estava me inquietando naquele momento [...] Eu aprendi a dar aula no estágio. Essa inquietação de como dar aula me levou para o mestrado. E agora no Doutorado, o que estava me incomodando? A gente na era digital e a gente não usa a tecnologia para dar aula (P2). Outro momento motivacional foi minha preocupação com a metodologia de ensino da matemática o que me motivou a fazer o mestrado em Educação Matemática (P8).

Uma das perguntas que foram feitas aos participantes, se trata justamente da necessidade de formação para a docência: você acha que existe necessidade formativa de vocês enquanto formador? Já que algumas disciplinas como Metodologias no Ensino Superior, Didática do Ensino Superior são oferecidas em cursos de pós-graduação, na área de Educação, muitas vezes em caráter optativo. Alguns professores relutam em participar desses processos formativos porque alegam que já sabem ensinar. Veja alguns relatos dos formadores sobre essa questão: “Acho essas disciplinas fundamentais para o DPD. Infelizmente, nos cursos da área de exatas, existe maior ênfase às disciplinas ditas de conteúdo específico” (P8). Os docentes (P4) e (P6) complementam:

Claramente se faz necessário uma formação contínua para professores formadores de uma forma geral e principalmente para nós que trabalhamos com a formação de Licenciados em Matemática e Pedagogos (os quais se utilizarão dos saberes matemáticos), pois nós formadores estamos inseridos numa sociedade em que as mudanças econômicas, sociais, tecnológicas, dentre outras, estão exigindo dos educadores maior eficiência e produtividade para que se adaptem às exigências do mercado.

Eu acho que seria interessante se houvesse, não sei se existe essa complementação, talvez fosse interessante ser oferecido um curso desse tipo. Eu sei que o projeto pedagógico exige isso, talvez a experiência de outros professores nos ajudasse a atingir esses objetivos

Já (P5) observa:

Se a gente é fruto da especialização do saber, como que a gente pode fazer isso? Eu não consigo e acho que poucas pessoas conseguiriam. O que se exige da gente é algo que poderia ser exigido em outros contextos, em uma formação mais abrangente e não temos. Não acho que exista uma necessidade formativa de precisar fazer cursos e sim, ter mais reuniões, grupos de estudos, isso que eu acho mais proveitoso.

(P7) acrescenta: “Eu acho importante, eu acho que todo mundo deveria fazer. Muito embora quando a gente chega na Universidade, acaba recebendo bastante carga horária, mas



sempre acrescentar que você precisa dessa formação e sim ela é importante para sua atuação”.

Já o docente (P9) tem uma outra visão sobre a questão abordada:

Existe sim uma necessidade formativa, mas não uma formação em educação, e sim formação com mais ênfase em matemática. Eu me vejo meio isolado pelo fato de olhar para o lado e ver que a tendência dominante é tornar um professor de matemática em um pedagogo ou um libertador social em que a matemática é apenas a cereja do bolo.

Em relação a UFMS, em 2017, foi oferecido o Curso de Formação Continuada dos Docentes da UFMS: Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior. Estruturados e realizados pela Sedfor, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep). Foram dois os cursos disponibilizados: Curso de Formação Inicial à Docência no Ensino Superior, já em sua terceira edição, e Curso de Formação Continuada dos Docentes da UFMS. Sobre essas capacitações, os docentes (P1), (P6) e (P7) relatam: “a universidade procura dar um incentivo, a gente sabe que não é tão fácil, principalmente dependendo da lotação do Campus, tem uns fatores que limitam, não deveria ter, mas tem”(P1) “Hoje em dia eu percebi, não em tudo, em algumas coisas, a UFMS está oferecendo suporte. Por exemplo, para o coordenador agora tem cursos sobre a gestão, cursos para professores, cursos de como trabalhar com o SEI, antes a gente não tinha”(P6). “Formação continuada na própria UFMS tem, temos formação para o Ensino Superior, uso de TIC’s, formação em EAD, entre outras” (P7). O que se observa é falta de regularidade em se propor tais cursos de formação na Universidade.

Todos os formadores entrevistados foram em algum momento de sua carreira coordenadores de área do PIBID ou Residência Pedagógica. No contexto atual, os programas de formação inicial (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Programa Residência Pedagógica – PRP) têm aparecido como oportunidades que permitem diálogos sobre a docência e contextos de desenvolvimento da profissão, o que pode ajudar na formação de professores e no seu desenvolvimento profissional. Veja os relatos a seguir:

O PIBID na minha formação, ele ajudou muito. O PIBID ele me deu algumas ferramentas, quando eu entrei no mestrado no Profmat[...]quando eu fui fazer a dissertação, eu já tinha experiência com sequência didática[...]. Eu usei o conhecimento que eu tinha na época do PIBID, usando Geogebra para trabalhar com funções, mais para aplicar e desenvolver. Então o PIBID me ajudou, na parte de formação de professores (P1).

Foi quando eu comecei a trabalhar com o PIBID, eu comecei a estudar não somente as normas, não somente as políticas que eram necessárias aprender também, aprender sobre os PCN’s, aí eu comecei a dar vários passos e subir vários degraus. Foquei

bastante na formação docente então a formação de professor para mim era crucial. Então foi extremamente importante mesmo (P4).

Foi uma experiência *sui generis* com muito aprendizado tanto da minha parte, enquanto coordenador de área, quanto dos pibidianos (bolsistas do curso de matemática, alunos das escolas e professores supervisores das escolas) (P8).

Para os futuros professores - e até mesmo para formadores de professores -, conversar e “(com)partilhar suas memórias e suas experiências, com um outro alguém, seja um professor ou um amigo de classe, também em formação, favorece a reflexão tanto do próprio aluno quanto daqueles que o escutam” (Ramos et al., 2016, p.53).

### Considerações Finais

Ao atribuir valor à formação inicial, os participantes salientam que é no curso de licenciatura que se aprende a docência. Nesse contexto, é importante que professores formadores de professores trabalhem na perspectiva de preparar futuros docentes para o mercado de trabalho, oferecendo-lhes oportunidades teórico-práticas para abordar conteúdos que ministrarão futuramente. Alguns formadores que possuem pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação Matemática e externam as oportunidades que tiveram de (re)construir seus saberes bem como suas crenças sobre a Educação e o ensino da Matemática.

A vontade de aprender mais sobre um determinado assunto também foi um ponto importante para que eles possam cada vez mais estarem qualificados para atuarem na docência. Em síntese, os formadores ressaltaram a importância que o conhecimento, que o conteúdo fez na sua jornada docente. Saber o conteúdo específico a ser ministrado foi mencionado como significativo pelos formadores, que valorizam muito o saber do conteúdo de seus professores e, além disso, a facilidade que tinham com este objeto de saber.

Ao aproximar a universidade da escola básica, o PIBID é capaz de proporcionar aos coordenadores um acercamento à realidade escolar muito intenso e contínuo, que talvez nem os formadores dedicados aos estágios supervisionados tenham acesso. O conhecimento que se descortina por intermédio do PIBID é transformador.

### Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; CRUZ, G. B. ; HOBOLD, M. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 12, 2012, p. 101-123.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

BOLIVAR, A. **La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, ES, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; ISAIA, S. M. de A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CASTANHO, M.E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

COCHRAN-SMITH, M. Teacher educators as researchers: multiple perspectives. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Orlando, v. 21, n. 2 p. 219-225, 2005.

COSTA, V. G. **Professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática do estado de Minas Gerais**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

COURA, F. C. F; PASSOS, C. L. B. Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil. **Zetetiké** (on-line), v. 25, p. 7, 2017.

CUNHA, M. I. O Lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26, p.81- 90, 2009.

FIORENTINI, D. A investigação em educação matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2004, Covilhã. **Anais do XV Seminário de Investigação em Educação Matemática**, Covilhã, 2004.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas, que práticas formativas? **Bolema** – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999, 271 p.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação**. n. 8, p.7-29, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005. p. 69-80.

PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12, p. 25-42, 2009.

PASSOS, L. F. Os professores formadores dos cursos de licenciatura e o papel do contexto institucional. In: PASSOS, L. F. (Org.). **Formação de formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. In: PIMENTA, S. G. **O docente do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

RAMOS, T. S.; FREITAS, N. M. S.; RAPOSO, E. O.; FREITAS, N. M. S. Constructos em narrativas do ser e do se fazer docente. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Pará, v. 13, n. 25, p.46-61, 2016.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de PósGraduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

VAILLANT, D. **Formación de formadores**. Estado de la práctica. Buenos Aires: Preal, 2003.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. Niteroi: Intertexto, 2009,104p.



## O ENSINO DA MATEMÁTICA ADAPTADO POR MEIO DA LIBRAS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES SURDOS BILÍNGUES DE MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS /MT

Gleison Fabian Rocha (Bolsista CAPES-PPGE/UCDB)  
gleisonfab@gmail.com

Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB)  
heitor.medeiros@ucdb.br

**Resumo:** A pesquisa tem como objetivo investigar como se constitui o processo formativo desenvolvido por professores surdos bilíngues que atuam em escolas públicas do ensino fundamental em Rondonópolis – MT, em relação ao ensino da matemática adaptado pela LIBRAS para estudantes surdos matriculados em escolas da rede pública do município. No tocante à metodologia serão realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo em LIBRAS com os dois professores surdos que trabalham na docência na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis (MT), lecionando matemática em sua primeira língua, por meio da LIBRAS. Resultados: Ainda em fase de consolidação do projeto de pesquisa onde estamos avançando na fundamentação teórica da pesquisa que se articula a partir do entendimento de que a educação inclusiva é um tema relevante e desafiador nos dias atuais, buscando garantir oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência auditiva. Essa abordagem valoriza a cultura e identidade surda, permitindo uma melhor compreensão das necessidades específicas desses alunos no ensino, inclusive no ensino da matemática. Nesse sentido o ensino da matemática adaptado por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) visa atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, permitindo-lhes adquirir habilidades matemáticas de forma efetiva.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática; LIBRAS; Formação bilíngue

### 1. Introdução

Ao analisar a história da educação no Brasil, podemos observar que sua base estrutural consiste em modelos europeus, nos quais, mesmo no ensino público, o acesso à educação se dá de modo desigual. Segundo Boff (2002, p. 62), embora tenham havido uma série de esforços para reestruturar o currículo ao longo da história, ocorriam privilégios a uma "população branca e masculina".

Deste modo, como sujeito surdo, acredito ser fundamental pensarmos no processo de formação de professores e na manutenção de suas práticas, a fim de tornar esse processo mais humanizado, democrático, igualitário e eficaz.

O processo educacional do qual sou fruto teve como protagonismo uma professora muito especial, minha mãe. Foi ela quem me ensinou a ler, escrever e a associar os signos e significados na Língua Portuguesa. Foi ela quem me ensinou a valorizar cada etapa, agregando múltiplos sentidos a cada aprendizagem, principalmente na construção de minha formação com a língua Portuguesa.

Não se trata apenas da relação de afetividade entre mãe e filho, o sucesso de meu processo de aprendizagem se deve às práticas pedagógicas adotadas por minha mãe, uma vez que sua percepção aguçada a fez desenvolver uma linguagem alternativa baseada em gestos, por meio dos quais se constituíram os sentidos das palavras, pois, para que a criança surda compreenda o conteúdo do que lhe é dito em português, necessita de vários anos de estimulação sistemática e dialógica (GOLDFELD, 2002, p. 95).

Sou graduado em Pedagogia pelo Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá – Faculdade Afirmativo (2011) e também tenho graduação em Letras – LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI, com conclusão no ano de 2022, tendo pós-graduado *latu-sensu* (Especialização) em Tradução e Interpretação Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo Centro Universitário Cândido Rondon (2012) e em LIBRAS e Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Mato Grosso (2021).

Também sou professor concursado desde o ano de 2012 na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso, como pedagogo no Ensino Fundamental para o Ensino de LIBRAS, lotado na Escola Municipal de Educação Básica ‘Padre João Paulo Nollí’, sendo que atualmente sou também assessor pedagógico no Departamento de Gestão de Educação Inclusiva - SEMED – Rondonópolis (MT).

Atuo principalmente no desenvolvimento de pesquisas nas áreas de inclusão social/escolar, formação continuada de professores de LIBRAS e atendimento educacional especializado para pessoas com surdez.

Sou também membro do Conselho Municipal e Estadual dos Direitos da Pessoa com deficiência em Mato Grosso, além de militante no movimento da pessoa com surdez.

Portanto trabalho com a educação de pessoas surdas, especificamente com a temática "herança surdez", na qual apresento a história dos surdos e a herança linguística obtida por meio da LIBRAS. Ao adotar o discurso pedagógico, é possível reavaliar minhas próprias práticas, organizando estratégias para que o ensino seja fomentado da melhor forma possível.

A possibilidade de pesquisar sobre o uso da LIBRAS no ensino de conceitos matemáticos simboliza a necessidade de agregar técnicas, fruto da cultura visual, ao processo educacional de futuros professores que atuarão no ensino da matemática.

É importante fomentar em seus processos formativos a necessidade de reavaliação constante de suas práticas pedagógicas, constituindo-as a partir da alteridade, de base conceitual consistente e, principalmente, por meio de vivências adquiridas em contato com pessoas com surdez.

Além disso, a justificativa para este estudo sobre o ensino da matemática adaptado por meio da LIBRAS, com foco na formação e as práticas pedagógicas de professores surdos bilíngues em Rondonópolis - MT, é fundamentada na necessidade de promover uma educação inclusiva e de qualidade para os estudantes surdos.

A matemática é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes, mas muitas vezes os estudantes surdos enfrentam dificuldades no aprendizado dessa matéria devido à barreira linguística existente entre a língua portuguesa, predominantemente utilizada nas escolas, e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a língua natural dos surdos.

Nesse contexto, os professores surdos bilíngues desempenham um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva, uma vez que possuem fluência tanto na LIBRAS quanto na língua portuguesa. No entanto, esses profissionais enfrentam desafios específicos ao adaptar o ensino da matemática para os estudantes surdos, buscando formas efetivas de superar as barreiras linguísticas e garantir a compreensão dos conceitos matemáticos.

No entanto, a escolha de Rondonópolis - MT, como local de estudo se justifica pelo fato de ser uma região com uma comunidade surda significativa, o que possibilita uma investigação mais aprofundada das questões específicas enfrentadas pelos professores surdos bilíngues nesse contexto.

Para além da articulação de um processo educacional mais significativo, esta pesquisa visa incentivar outros surdez a ousarem e proporcionarem, por meio de suas potencialidades, novas formas e meios de ensinar.

Assim, o presente projeto busca preencher uma lacuna na literatura acadêmica, contribuindo para a melhoria da educação inclusiva de estudantes surdos na área da matemática, ao investigar os desafios e estratégias do ensino adaptado pela LIBRAS de professores surdos bilíngues em Rondonópolis - MT.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar e compreender como se constitui o processo formativo desenvolvido por professores surdos bilíngues que atuam em escolas públicas do ensino fundamental em Rondonópolis – MT, em relação ao ensino da matemática adaptado pela LIBRAS para estudantes surdos matriculados em escolas da rede pública do município, revelando por meio de suas práticas pedagógicas mais eficientes e inclusivas, a inserção de aspectos viso-culturais.

Já os objetivos específicos são: a) Analisar as propostas para educação inclusiva através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Estado de Mato Grosso e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Rondonópolis (MT); b) Investigar por meio das narrativas dos professores surdos das escolas de ensino fundamental públicas do município de Rondonópolis (MT) como se deu o processo formativo desses professores; c) Identificar as estratégias utilizadas pelos professores surdos bilíngues para superar os desafios no ensino da matemática em sala de aula com alunos surdos, verificando inclusive se os professores utilizam ferramentas tecnológicas digitais para condução do ensino da matemática para estudantes surdos.

## **2. A metodologia para produção e análise dos dados**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza os pressupostos teóricos da LIBRAS, bem como do campo da educação dentro das ciências humanas, para compreender o processo formativo desenvolvido por professores surdos bilíngues que atuam em escolas públicas do ensino fundamental em Rondonópolis – MT, em relação ao ensino da matemática adaptado pela LIBRAS aos seus estudantes surdos.

Para tanto será feito uso da pesquisa bibliográfica com análise de materiais bibliográficos relevantes para embasar o estudo proposto. Esses materiais incluirão livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros como documentos institucionais do estado e do município.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo em LIBRAS com os dois professores surdos que trabalham na docência há mais de um ano na rede pública municipal de ensino de Rondonópolis (MT), lecionando matemática em sua primeira língua, ou seja, por meio da LIBRAS. A partir de seus depoimentos, exploraremos suas experiências e desafios



enfrentados enquanto docentes e as estratégias utilizadas no ensino adaptado da matemática para surdos.

Também faremos observação das aulas dos professores surdos, com o objetivo de identificar as dificuldades dos estudantes surdos que ainda não reconhecem a LIBRAS como a sua primeira língua e aos que a reconhecem em relação ao ensino da matemática. Com base nessas observações, poderemos pensar em estratégias e recursos adaptados para tornar os conceitos matemáticos mais acessíveis aos estudantes surdos.

### **3. A fundamentação teórica da pesquisa em construção**

A educação inclusiva é um tema relevante e desafiador nos dias atuais, buscando garantir oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência auditiva.

A perspectiva bilíngue considera a Libras como a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa como a segunda língua, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos estudantes surdos.

Essa abordagem valoriza a cultura e identidade surda, permitindo uma melhor compreensão das necessidades específicas desses alunos no ensino, inclusive no ensino da matemática.

O ensino da matemática adaptado por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma abordagem que visa atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, permitindo-lhes adquirir habilidades matemáticas de forma efetiva (QUADROS, 2007).

A matemática desempenha um papel fundamental na vida cotidiana dos seres humanos. Ela é uma disciplina que está presente em diversas áreas e possui uma ampla aplicabilidade, seja na resolução de problemas práticos, na compreensão do mundo ao nosso redor, ou no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Na esfera social, a Matemática desempenha um papel importante na educação. Ela é ensinada nas escolas como uma disciplina básica, fornecendo aos estudantes habilidades matemáticas essenciais, como cálculo, resolução de problemas, raciocínio lógico e habilidades de pensamento crítico. Essas habilidades são cruciais para a compreensão e o funcionamento do mundo moderno, permitindo que as pessoas interpretem informações quantitativas, tomem decisões informadas e participem ativamente da sociedade.

De acordo com D'Ambrósio (1998), a Matemática é ainda:

[...] uma das grandes áreas essenciais do conhecimento humano no grande processo de interpretação de todo o sistema da realidade humana. Ela constitui uma das ferramentas aprendidas pelo homem que o possibilitam para a intervenção social consciente junto à realidade. Nesse sentido, o saber matemático representa um conhecimento relevante para toda a humanidade, pois está presente na vida social e cultural do homem em qualquer tipo de sociedade e cultura (D'AMBRÓSIO, 1998, p.8).

As ideias de D'Ambrósio nos autorizam a pensar que a relevância da matemática na vida dos seres humanos é indiscutível. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual, na resolução de problemas práticos, na compreensão do mundo e nas interações sociais e culturais.

Estudos mostram que a aquisição de conceitos matemáticos por estudantes surdos pode ser influenciada pela língua utilizada. A LIBRAS possui uma estrutura gramatical diferente do Português, o que pode exigir a adaptação e a criação de sinais específicos para representar conceitos matemáticos.

Segundo Silva (2015), o ensino de matemática, especialmente no que diz respeito aos números decimais, pode ser desafiador, mas é crucial estabelecer ações que promovam uma contextualização adequada da teoria matemática. Isso envolve associar os conceitos e definições dos números decimais à prática dos usuários, principalmente em situações do cotidiano que envolvam valores monetários, negócios e transações comerciais.

A autora enfatiza que no contexto da educação dos surdos, é fundamental que o conhecimento teórico seja construído a partir de interações sociais vivenciadas pelas pessoas. A aprendizagem dos números decimais deve ser abordada de maneira significativa e aplicada a situações reais para que os alunos surdos possam compreender e utilizar esses conceitos no seu dia a dia.

Nesse sentido, para atingir esse objetivo, é importante utilizar estratégias que envolvam a prática dos números decimais em atividades relacionadas a empreendimentos familiares, como planejamento de orçamento, controle de gastos e receitas, e decisões financeiras. Por exemplo, os alunos podem ser convidados a simular a abertura de um negócio fictício, onde terão que lidar com valores monetários, calcular lucros, despesas e entender a importância dos números decimais nesse contexto.

Em consonância, para o autor Paixão (2010), o ensino da matemática adaptado por meio da LIBRAS deve reconhecer e valorizar a cultura surda, promovendo um ambiente de respeito,

inclusão e identificação dos estudantes surdos com sua comunidade linguística. Isso contribui para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos e para o desenvolvimento da autonomia e confiança dos estudantes surdos em suas habilidades matemáticas.

A teoria socioconstrutivista, desenvolvida por Vygotsky (1988), enfatiza o papel das interações sociais e da cultura no processo de aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, reconhece-se a importância da interação entre os estudantes, promovendo a colaboração, o respeito mútuo e a valorização das diferenças.

Compreende-se que essa abordagem incentiva a construção do conhecimento por meio de trocas e diálogos entre os estudantes. É importante destacar que a educação inclusiva é um processo contínuo e complexo, que requer políticas públicas, formação de professores, adaptação de currículos e estruturas escolares, além do engajamento.

Neste projeto de pesquisa abordaremos algumas referências teóricas importantes para este estudo, tais como as que se debruçam sobre os temas: LIBRAS? Que língua é essa? (GESSER, 2009) vida e formação (JOSSO, 2004), a educação dos surdos (QUADROS, 1997), educação em ciências e matemáticas (SOUZA, 2015), em especial a contribuição da literatura sobre saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2015).

#### 4. Referências

BOFF, Leonir A. **As políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos Estado de Mato Grosso 1991/2001**: Internalidade e diálogos com mundo da vida dos Jovens e Adultos. 2002. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/80038>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

D'AMBROSIO, Da realidade à ação: **Da realidade à ação reflexões sobre educação (e) matemática**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 51. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7.ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIXÃO, N. do S. S. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes.** 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

QUADROS, R. M. **Educação dos Surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G.T. T. (Org.). **Estudos surdos II.** Petrópolis: Arara Azul. 2007.

SOUZA, F. L; MACÊDO, F. S; GONÇALVES, T. O. **Educação em ciências e matemáticas:** debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, H. C. M; SÁ, P.M.; SILVA, M. P. S. C. A opinião de professores sobre o ensino de matemática para alunos surdos. **Revista Cocar.** Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 147-174, 2015

VYGOTSKY, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone Edusp.



## O (NÃO) PROTAGONISMO E A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva (Bolsista CAPES-PPGE/UCDB)  
claudia-elucas@hotmail.com

José Licínio Backes (PPGE/UCDB)  
backes@ucdb.br

**Resumo:** A questão étnico-racial na educação infantil na perspectiva da construção da identidade das crianças negras tem sido problematizada nos últimos anos de acordo com pesquisas recentes. Nesse sentido, o artigo apresenta o estado do conhecimento sobre educação étnico-racial na educação infantil. Trata-se de um estudo exploratório que busca promover a ampliação de conhecimentos específicos da área e familiaridade com o objeto de estudo. É parte de uma pesquisa de doutorado que tem como título: “A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche. Construir proximidades com o objeto de estudo possibilita maior compreensão do universo pesquisado. Os resultados indicam que o racismo que as pessoas negras vivenciam na sociedade brasileira reverbera também na educação infantil. Ora de forma velada, como é próprio do racismo a brasileira, ora de forma escancarada, como acontece reiteradamente em espaços públicos ou privados. Assim, o racismo, o preconceito, o tratamento diferenciado e a falta de representatividade ainda são uma realidade em creches brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Criança Negra; Invisibilidade

### Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados de pesquisas sobre educação étnico-racial na educação infantil. O objetivo é compreender melhor este tema de pesquisa e utilizar conhecimentos já produzidos para reforçar e ampliar o debate existente. “Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006, p. 43).

A questão étnico-racial na educação infantil na perspectiva da construção da identidade das crianças negras tem sido problematizada nos últimos anos, de acordo com pesquisas recentes (Mendes, 2016; Souza, 2016; Santiago, 2019). Esta construção identitária da criança negra, na maioria das vezes, está permeada de significações e sentimentos negativos. É importante compreender esta situação, para adentrar em uma pesquisa de campo mais assertiva no cotidiano escolar, observando em que circunstâncias são produzidas tais subjetivações.

Considerando a necessidade de acrescentar elementos ao debate, e reconhecendo a importância do que já foi evidenciado, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD<sup>1</sup>) e também ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

No Brasil, apesar de todo o movimento encabeçado pelos movimentos negros constituídos, apesar da legislação, que pode ser considerada progressista, a situação para negros e negras ficou mais complicada com a postura mesquinha do governo Jair Messias Bolsonaro<sup>2</sup>, que durante seus quatro anos de mandato tolerou e estimulou toda forma de violência contra os direitos humanos, por meio de seus discursos e declarações racistas, sexistas e homofóbicas.

[...] vivemos, e não apenas no Brasil, um momento em que posições conservadoras e retrógradas têm ganhado destaque em declarações e medidas administrativas de representantes do poder público na direção de coibir, notadamente, políticas de gênero, de sexualidade, étnico-raciais, entre outras. (Bonin; Ripoll; Wortmann; Santos, 2020, p. 3)

Com a vitória do presidente Luiz Inácio Lula<sup>3</sup> da Silva, as coisas começaram a mudar rumo a novas propostas de políticas públicas para negros e negras, mas, ainda levará um tempo para a superação desta fase de retrocesso a que sobrevivemos no período de 2019 a 2022.

Os mecanismos utilizados para opressões racistas na sociedade são reproduzidos no espaço escolar. Assim sendo, pesquisas sobre a temática étnico-racial são cada vez mais importantes para evidenciar os danos causados por práticas equivocadas na escola. De acordo com Candau,

A rede de opressões presente na sociedade tem suas raízes nos processos de colonialidade<sup>4</sup> configuradores histórica e estruturalmente da realidade presente. Desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas. (Candau, 2020, p.682-683)

---

<sup>1</sup>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação em meio eletrônico em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda trabalhos produzidos no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

<sup>2</sup>É um militar reformado e político brasileiro. Foi presidente do Brasil de 2019 a 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL).

<sup>3</sup>Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é um ex-metalúrgico, ex-sindicalista e político brasileiro. Filiado ao Partido dos Trabalhadores, é presidente do Brasil pela 3ª vez, desde 1.º de janeiro de 2023. Foi também presidente da República, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010 com a reeleição.

<sup>4</sup>De acordo com Grosfoguel (2008, p. 9) a designação 'colonialidade' se refere a 'situações coloniais' da atualidade: opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais.

Pensando nesta possibilidade de construção de novas práticas educativas, realizamos este levantamento de dados, que foi importante para orientar nosso estudo de natureza empírica, com crianças de 3 anos de idade em uma creche no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

Nos últimos vinte anos temos registrado um aumento significativo na produção de conteúdos a respeito das questões étnico-raciais no Brasil, especialmente a partir da Lei 10.639/2003. Contudo, estudos sobre as questões étnico-raciais, questões de gênero e sobre identidade e diferença com crianças pequenas, podem ser considerados recentes no Brasil. E até mesmo a Educação Infantil como é concebida hoje, é muito recente do ponto de vista histórico.

Embora tenhamos, desde o final do século XIX, experiências de educação escolar das crianças entre zero e seis anos de idade, a expressão “Educação Infantil” somente será criada para designar essa etapa da educação a partir de 1996. Primeiramente, tivemos o reconhecimento pela *Constituição Federal (BRASIL, 1988)* de que as crianças dessa faixa etária têm direito à educação em creches e pré-escolas. Em seguida, esse direito é reafirmado no *Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)*. Finalmente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996)* define que a educação das crianças entre zero e cinco anos denomina-se Educação Infantil. Essa faixa etária de abrangência da Educação Infantil foi modificada e o início do Ensino Fundamental passou a ser aos seis anos (Brasil, 2016, p.61).

A região sudeste despontou com 70% das pesquisas e publicações sobre as questões étnico-raciais envolvendo crianças pequenas e 2018 foi um ano profícuo nesta área, essas produções versam sobre diferentes temáticas relacionadas ao assunto, num movimento de expansão que se acentua a cada ano. E, paradoxalmente temos assistido um aumento dos crimes de racismo e injúria racial no Brasil e no mundo. Neste contexto de avanços e retrocessos, é preciso buscar compreender como se processa a manutenção e atualização do racismo no Brasil desde a primeiríssima infância, na creche.

Os achados de cada investigação são fundamentais para estabelecermos pontos de convergência entre o que já foi levantado e o que está sendo proposto com a nossa pesquisa. A maioria das pesquisas catalogadas é de inspiração etnográfica, possivelmente pela natureza do trabalho, pois a etnografia tem se mostrado bastante produtiva nas pesquisas envolvendo crianças pequenas. Para melhor conhecer este universo infantil é interessante estar com as crianças, participar de suas brincadeiras e envolver-se em seus cotidianos, pois a pesquisa envolvendo crianças tem suas especificidades e estar com elas por um determinado período, pode ser importante para apreender os sentidos que dão às suas ações. Já com relação às técnicas utilizadas, nota-se uma tendência à observação participante e a utilização do diário de campo

para os registros diretos. Também é comum a entrevista semiestruturada com profissionais docentes, equipes diretivas e comunidade escolar.

As diversas pesquisas que encontramos sobre a questão étnico-racial no espaço escolar: ensino fundamental, educação infantil e na creche, de forma particular, apontam para a existência de racismo (muitas vezes velado) tratamento diferenciado e preterimento para com a criança negra.

O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequeninhas, as mulheres negras e os homens negros. (Santiago, 2019, p. 87)

Na próxima seção vamos discorrer sobre a legislação para o combate ao racismo e promoção da igualdade racial no Brasil e mostrar alguns resultados de pesquisas que confirmam a existência de racismo e tratamento diferenciado para com as crianças negras na creche.

### **As pesquisas, a legislação e a mesmidade na educação infantil**

Uma das primeiras pesquisas sobre a temática étnico-racial com crianças foi a de Gonçalves (1985), orientado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury.

Os resultados indicaram as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negra. (Gonçalves, 1985, p. 4)

O trabalho de Gonçalves (1985) chama a atenção pela relação que tem com resultados de pesquisas recentes, mesmo tendo sido realizado há quase quarenta anos, estes elementos discriminatórios continuam presentes na escola. Ou seja, a situação é muito grave e precisa ser tratada com seriedade. Especialmente se considerarmos que neste íterim de trinta e oito anos tivemos a promulgação da constituição Federal de 1988, a instituição da Lei 10.639/2003, que é específica para a escola e ainda a publicação da Lei 12.288/2010, que institui o [Estatuto<sup>5</sup> da Igualdade Racial](#), dentre tantas outras destinadas a garantir à população negra a efetivação da

---

<sup>5</sup> O [Estatuto da Igualdade Racial](#); altera as Leis nos [7.716](#), de 5 de janeiro de 1989, [9.029](#), de 13 de abril de 1995, [7.347](#), de 24 de julho de 1985, e [10.778](#), de 24 de novembro de 2003



igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, [artigo segundo](#):

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, **educacionais, culturais** e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (Brasil, 2010, p.1, grifo nosso)

**Art. 4o IV -** promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o **combate à discriminação étnica** e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações **individuais, institucionais e estruturais**; . (Brasil, 2010, p.2, grifo nosso)

**V - eliminação dos obstáculos** históricos, socioculturais e institucionais **que impedem a representação da diversidade étnica** nas esferas pública e privada; (Brasil, 2010, p.2, grifo nosso)

A Lei é incisiva, mas os resultados das pesquisas continuam a mostrar práticas equivocados no ambiente escolar e na educação infantil.

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre. (Brasil, 2012, p.9)

Sobre racismo e preconceito entre as crianças, Cavalleiro (2011) mostra uma experiência que merece ser considerada. Certa feita, em uma turma de pré-escola onde desenvolvia sua pesquisa, deparou-se com um fato, no mínimo intrigante, relatado pela professora titular da turma: uma criança negra havia levado um brinquedo da escola, incentivado por um colega, da mesma turma (4 ou 5 anos) com uma orientação escabrosa: “Leva, preto tem que roubar mesmo!” A situação de evidente racismo foi banalizada pela escola e até mesmo pela família. E o caso foi tratado como “coisa de criança” (p. 91).

O silêncio da criança diante dos outros demonstra a sua fragilidade em situação tão humilhante, imposta pelo amigo. Sinaliza o quanto ela não domina seu direito de defesa. E expressa, também, a sua falta de confiança nos adultos a sua volta para resolverem o problema, visto que não foram procurados para defendê-lo (Cavalleiro, 2011, p. 59).

Neste caso, a criança acabou endossando a orientação discriminatória, e assumindo o papel degradante (de ladra) que lhe foi imposto. Sem questionar, sem denunciar, a criança,

vítima de racismo, levou o tal brinquedo para casa passivamente, confirmando a situação subalterna que ocupava no espaço escolar. Infelizmente este episódio não é um caso isolado.

A educação infantil deve proporcionar à criança experiências positivas para a construção da autoimagem e para a crescente valorização de seus fenótipos, especialmente a cor da pele e a constituição do cabelo. Questões como estas, em que a criança é submetida a um tratamento tão prejudicial, quando silenciadas reiteradamente ou simplesmente tratadas de forma superficial por parte de professores/as e equipes pedagógicas, podem resultar na construção de identidades frágeis e indefesas.

Outra questão apontada em vários estudos diz respeito ao contato físico entre professoras da educação infantil e as crianças, particularmente nos horários de entrada e de saída da escola:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques (Cavalleiro, 2011, p. 72).

Mais do que em qualquer outra etapa da escolarização, na educação infantil o contato físico com as crianças é uma necessidade. Quanto menor a criança, maiores são as necessidades de contato físico. No caso dos bebês, por exemplo, pode-se considerar a dimensão dos cuidados<sup>6</sup> necessários ao bem-estar físico: o banho, a troca e a alimentação. Somente as professoras e os professores podem determinar a qualidade dessas interações: “Desse modo, na relação com o aluno branco as professoras aceitam o contato físico por meio de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto” (Cavalleiro, 2011, p.72). Neste sentido, Cavalleiro (2011, p. 74) segue afirmando: “Faz-se necessário mostrar que a atenção, o carinho e o afeto são distribuídos de maneira desigual, e a categoria etnia regula o critério de distribuição”.

Mesmo que não seja de forma planejada ou consciente, e nós até acreditamos nessa possibilidade, a escola reproduz a sociedade, operando de forma hostil em relação às crianças negras já tão hostilizadas.

---

<sup>6</sup> Esses cuidados não podem ser compreendidos como algo dissociado do ato de educar. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (Brasil, 2013, p. 89).

Essas sutilezas de tratamentos diferenciados não passam despercebidas. Crianças brancas são elogiadas pelo que são, e crianças negras, via de regra, não recebem elogios para elas mesmas, quando muito, suas atividades são ressaltadas como bonitas, caprichosas, ou bem elaboradas. Essa situação é sutil, mas não deixa de ser prejudicial para crianças negras, em fase de desenvolvimento. Neste contexto é improvável que construa uma identidade positiva, que consiga se sentir segura e amada. Ao passo que a criança branca é autorizada, reiteradamente a cristalizar um sentimento de poder, de superioridade.

A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (Brasil, 2006, p. 38).

Neste contexto, as crianças brancas também são prejudicadas por crescerem acreditando numa falsa superioridade com relação às pessoas negras.

### **Crianças negras e percepções das características físicas**

Com relação às percepções das características físicas, Amaral (2013) que pesquisou os processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas de 3 a 5 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba, afirma que:

[...] existe uma predileção, por parte de adultos e crianças, pelo padrão que interpreto com o conceito de "estética ariana", ou seja, padrão nórdico com, além de pele clara, cabelos loiros e olhos azuis; as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, principalmente quanto ao tom da pele e a estrutura dos cabelos (Amaral, 2013, p.10).

Na nossa concepção, essa evidente preferência das crianças pelos fenótipos que mais se aproximam do branco europeu e que se afastam dos negros, pode não está relacionada diretamente ao aspecto físico de negros e brancos. Mas, à representação do que é ser negro em um país que deprecia a aparência e a cultura afrodescendente há séculos. Neste sentido, Rocha (2015, p. 7) ratifica:

Conclui-se que os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na escola e na sociedade brasileira.

A falta de representatividade, de imagens positivas de crianças negras, é uma realidade nas escolas brasileiras. Essa invisibilização da cultura negra/africana é percebida na decoração, nos apelos imagéticos e nos vários discursos que privilegiam as crianças brancas, com raras exceções.

Como assinala Mendes (2016, p.9), “[...] a identificação racial negra apresentada pelas crianças, em algumas situações, estava carregada de uma significação negativa e permeada por sentimentos negativos, como angústia, agressividade e constrangimento”. Esta questão do significado conferido ao “ser branco” pela sociedade mexe com as estruturas da pessoa negra e atinge até mesmo a criança de pouca idade, tocando profundamente sua subjetividade.

As concepções e os discursos racistas começam muito cedo e são mais eficientes entre as crianças. Este enredo cultural e as representações dominantes que desvalorizam características negras e supervalorizam as brancas possibilitam construir posicionamento de interiorização e insegurança entre as crianças negras (Souza, 2016, p. 219).

Estes resultados estão em consonância com os de outras pesquisas: Trinidad (2011), Amaral (2013), Rocha, (2015). Além disso, ao que parece, crianças pequenas não selecionam suas amizades com base nas características físicas, contudo, a maioria das crianças negras, expressa profundo desejo em mudar a própria aparência. Assim,

Os resultados mostram que crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais; em suas brincadeiras e intervenções, não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; verbalizam, no entanto, o desejo de ter as características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele as mais mencionadas [...] (Trinidad, 2011, p. 9).

Se as crianças demonstram entusiasmo pelas características físicas das pessoas consideradas brancas, é porque desenvolveram esse entusiasmo ao longo dos seus poucos anos de vida. Ou seja, em pouco tempo compreendem quem é considerado bonito e quem é tomado por feio numa sociedade que continua a desprezar tudo que está relacionado às pessoas negras, não apenas fisicamente, mas também cultural e simbolicamente. Essas construções sociais que precisam ser problematizadas e desmistificadas na sociedade e na escola.

### **Considerações finais**



O racismo que as pessoas negras vivenciam na sociedade brasileira reverbera também na educação infantil. Ora de forma velada, como é próprio do racismo a brasileira, ora de forma escancarada, como acontece reiteradamente em espaços públicos ou privados.

Desenvolver um estudo exploratório sobre a educação étnico-racial com crianças pequenas foi importante para ventilar temas produzidos nesta área, e para verificar quais são as demandas destes estudos, quais são as possibilidades de novas pesquisas, em que frentes serão necessários novos olhares e investimentos.

Os resultados da pesquisa mostram que racismo, preconceito, tratamento diferenciado e falta de representatividade ainda é uma realidade em creches brasileiras. Assim, deram pistas importantes para a elaboração e realização de uma nova proposta fundamentada nas análises das relações estabelecidas entre/com as crianças.

## Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico:** potenciais e limitações sob o olhar do professor, (tese) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 225 f.

BASTOS, Luciete de Cassia Souza Lima. **EDUCAÇÃO: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil.** Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, MG, 2018.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna e SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por Que Estudos Culturais? **Educação e Realidade**, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020.

BRASIL., **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação. 2004.

BRASIL, Estatuto da Igualdade Racial. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial,** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferencias, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: file:///C:/Users/7/Downloads/rafaelhono-1.-diferenas-educao-intercultural-e-decolonialidade.pdf. Acesso: 27/03/2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**, 6ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo obre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série**. 1985, 250 p. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

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

MATO GROSSO. SEDUC. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2012.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil da rede municipal do Recife**. 2016. 158f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e identidades) – Universidade Federal Rural De Pernambuco, Recife, 2016.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. 2015. 324f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006, p.37-50.

SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2019.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7873>. Acesso: 13/08/2022.

## O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO AO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR

Michele Serafim dos Santos (SED/SEMED/MS)  
micheleserasantos@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sobre o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico, com o objetivo de relacionar as dimensões de atuação do coordenador pedagógico com os elementos do trabalho felicitário que possibilitam o bem-estar/mal-estar. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, pautada na teoria de Placco, Almeida e Souza (2015), que segundo as dimensões articuladora, formadora e transformadora se dão quando promovem mediações pedagógicas; e na teoria de Rebolo (2012) sobre a possibilidade de bem-estar/mal-estar nas práticas diárias desenvolvidas. O artigo divide-se em duas sessões: a primeira apresenta conceitos sobre o trabalho e os desafios do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador; e a segunda sessão relaciona essas dimensões de atuação com os componentes do trabalho felicitário que possibilitam bem-estar/mal-estar docente. O coordenador pedagógico é um profissional que exerce múltiplas tarefas e enfrenta desafios diversos ao exercer suas funções, pois suas ações perpassam toda a comunidade escolar, tendo que coordenar as demandas de professores, alunos, gestão, famílias e sistema de ensino. A relevância dessa proposta em relacionar as dimensões do trabalho do coordenador com as dimensões do bem-estar/mal-estar deve-se a importância de seu papel e ao fato de que lhe são exigidas inúmeras funções no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Trabalho Docente. Bem-estar/mal-estar

### INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico exerce/pode exercer a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar uma função formadora de professores e transformadora do universo escolar, assim como, crescimento da comunidade escolar como um todo (Placco; Almeida & Souza, 2015).

No entanto, acrescentamos que essas dimensões se complementam e inter-relacionam, visto que ele é o profissional que dialoga com toda a comunidade escolar, articula com os professores, a gestão, o administrativo, alunos e famílias, e deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na instituição, pois lhe cabe, dentre outras tarefas, a organização do trabalho pedagógico, além das funções administrativas de assessoramento da direção com demandas burocráticas e sociais.



Ao articular, o coordenador desenvolve a ação educativa de planejar e organizar o funcionamento da instituição com todos os participantes, buscando obter como resultado um ensino e uma aprendizagem satisfatórias; ao formar, ele orienta, planeja, estuda e organiza com os professores, pois sua responsabilidade está centrada na formação continuada, por meio da mudança de atitudes, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares; ao transformar, ele depende das articulações e formações realizadas e deve estar atento, promovendo reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, com o objetivo de transformar o ambiente escolar. Dessa forma, acontece a intersecção e entrelaçamento das dimensões.

Visando atender ao objetivo de relacionar as dimensões de atuação do coordenador pedagógico com os elementos do trabalho felicitário que possibilitam o bem-estar/mal-estar, este artigo foi dividido em duas sessões: a primeira apresenta conceitos sobre o trabalho e os desafios do coordenador pedagógico como articulador, como formador e como transformador; e a segunda relaciona o trabalho do coordenador pedagógico com as dimensões do bem-estar/mal-estar docente.

### **1.O trabalho do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador**

O coordenador pedagógico desempenha muitas atividades em sua rotina, assumindo inúmeras funções, enfrentando diversos desafios para conseguir atender aos segmentos que fazem parte do ambiente escolar e com quem interage (pais, alunos, professores, direção, funcionários administrativos etc.).

A função exige muitas responsabilidades, porque é preciso fazer a escola funcionar, organizar planejamento, acompanhamento, auxiliar às aulas de colegas, além de realizar conselhos de classe, formações gerais e específicas de cada área, o que demanda tempo de estudo – tempo esse que nem sempre há. Também é necessário conhecer os indicadores, traçar metas para melhorias dos índices, acompanhar os estudantes, planejar melhorias para seus desempenhos, além de identificar e planejar estratégias para diminuir os índices de evasão e de repetência, entre tantas outras funções exigidas.

Diante do exposto, observamos que ele coordena, analisa, organiza, cumpre, faz cumprir, participa, elabora e propõe, entre outras ações, portanto, há de se concordar que são muitas as atribuições e, dentre elas, está a assessoria permanente e contínua do trabalho docente. O coordenador pedagógico, ainda exerce algumas atividades no dia a dia, como servir merenda, monitorar/cuidar do horário de intervalo, verificar uniformes e cuidar do portão no momento

de chegada e de saída dos estudantes, pois são atribuições realizadas para que o funcionamento da escola transcorra de forma eficiente e segura.

Dessa forma, o coordenador realiza funções extras, supervisionando não só o trabalho pedagógico como também serviços rotineiros, pois segundo Pereira (2016, p.53) “a intensificação do trabalho dos docentes, além de comprometer sua saúde, pode colocar em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida que tais profissionais se encontram num contexto de sobrecarga e hipersolicitação”.

O coordenador pedagógico tem como objetivo principal garantir o processo de ensino/aprendizagem saudável e bem-sucedido para os estudantes, mas a carga de trabalho burocrático que o coordenador recebe, muitas vezes ocupa quase todo seu tempo, deixando-lhe poucas possibilidades para desempenhar as funções pedagógicas e formadoras. A seguir, apresentaremos as três dimensões de atuação deste profissional: articulador, formador e transformador.

### **1.1 – O coordenador pedagógico como articulador**

O coordenador desempenha diversas funções dentro da unidade escolar, tornando-se um articulador do processo de seu funcionamento, exercendo inúmeras e complexas atividades, interagindo, formal e informalmente, com membros da comunidade interna e externa, com o objetivo final de promover a aprendizagem dos estudantes. Como articulador, “seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente, o que não é fácil, mas possível” (Almeida; Placco, 2011, p. 3).

Conforme Almeida e Placco (2011) articular é promover o trabalho coletivo. Nesse sentido, significa unir ou juntar, ou seja, promover a articulação para que esse coletivo funcione. Por meio da articulação, o coordenador precisa saber ouvir, falar no momento certo, coordenar, organizar, interferir, informar, direcionar as ideias para a prática, ter iniciativa e criatividade, paciência, resiliência, amabilidade, saber interagir, lutar por melhorias, valorizar seu ambiente de trabalho, resolver conflitos e apagar incêndios.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015, p. 15), “é frequente que o próprio coordenador pedagógico, ao exercer suas múltiplas atividades, tenha dificuldade para estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidades da escola”. É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, criar espaços, fazer parcerias, pois “tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar

contemporâneo, não é fácil”, pois esse profissional está sempre num “labirinto de escolhas” (Almeida, 2004, p. 45), precisa ter autonomia para articular as resoluções de suas demandas, elaborar sua proposta de trabalho, estipular e planejar metas e ações em sua rotina, e não ficar à mercê das emergências e dos conflitos.

Além disso, em desvio de sua função, ele ainda desempenha atividades que não são de sua competência devido à demanda dos pares ou por não ter quem as execute. Para exercer o papel de articulador dos processos educativos, precisa ser capaz de despertar nos membros da instituição a capacidade de serem proativos, responsáveis, dinâmicos, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões. Deve ainda criar um ambiente de relacionamento mais estreito com os professores, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola, contribuindo para que todos caminhem juntos na mesma direção.

O coordenador pedagógico deve instaurar na escola o significado do trabalho coletivo, pois a ele cabe o papel de articulador, fazendo com que a instituição trabalhe de modo coeso. A importância da articulação se deve ao papel que desempenha, organizando o funcionamento pedagógico, articulando as formações, atuando nas mediações, evitando desgastes, sempre com o compromisso de realizar ações capazes de proporcionar transformações que promovam o aprendizado dos estudantes e satisfação nas interações.

A atuação do coordenador pedagógico se dá em um trabalho de formação contínua em serviço e acontece quando articula o planejamento, as reuniões e conselhos de classe com os professores para refletirem sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, as reflexões sobre o processo avaliativo e recuperação, entre outras ações para o fortalecimento do processo ensino/aprendizagem.

O coordenador, ao articular as ações para o bom funcionamento da escola, está favorecendo a tomada de consciência de sua equipe sobre o contexto escolar em que estão inseridos e, ao estimular esse processo e a busca de resoluções para superar problemas, promover medidas e implementar mudanças, está articulando e propiciando condições para o desenvolvimento profissional de todos de forma reflexiva e colaborativa.

Essa tarefa não é fácil, é complexa e essencial, uma vez que busca compreender a realidade e construir, de forma cooperativa e colaborativa, alternativas para os desafios e a resolução de conflitos, propondo ações pedagógicas que fortaleçam a comunidade escolar com vistas a promover o sucesso no processo ensino/aprendizagem dos estudantes, já que é preciso se adequar à realidade de cada escola.

## 1.2 - O coordenador pedagógico como formador

A principal função do coordenador pedagógico é a de formador (Placco, 2017), pois “competê-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela” (Almeida; Placco, 2011, p. 3). Cabe a ele oferecer formação ao professor para melhorias em sua atuação. Mas não é só isso, porque, além de formar o professor, é necessário que o próprio coordenador receba formação continuada para desempenhar seu trabalho.

Para Lima, Santos e Silva (2012, p. 4), “a formação do coordenador é de extrema importância, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem”. Destacamos que, apesar do discurso da importância da formação continuada, as políticas educacionais não têm promovido ações que possibilitem o desenvolvimento profissional dos docentes (Ilha; Hypólito, 2014, p. 109).

Segundo Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) o “coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores”. Nesse sentido, Vieira (2004, p. 84) enfatiza que “formar um profissional em serviço implica em dialogar com ele continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre o seu papel, problematizando sua situação, identificando os erros e as falhas para direcionar a busca de uma nova prática, consciente e atuante”.

De acordo com o pensamento de Imbernón (2011, p. 120), “a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências”, pois a interação e a discussão dos cursistas durante a formação proporcionam reflexões sobre o “contexto educativo concreto”. Para o estudioso, essa prática é rica porque não discute contextos simulados, e sim conhecimentos experimentados por meio de práticas que deveriam ocorrer no interior das instituições educativas.

Nesse movimento, destacamos que “o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto” (Imbernón, 2011, p. 119). Segundo o autor, o coordenador convive com muitas adversidades, por isso “precisa aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações



e condicionantes produzidos pelo entorno, já que se move em contextos sociais” (Imbernón, 2011, p. 63).

No entanto, entendemos que a formação deve ser acompanhada de outros componentes, como infraestrutura adequada, valorização social do trabalho do professor, incentivo financeiro etc. Sabemos que “o coordenador tem muita dificuldade em enfrentar o desafio da formação continuada” (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 17), seja por dificuldades pessoais, seja por falhas de sua formação ou por suas limitações como líder do coletivo dos professores.

Além disso, a maior parte das formações é planejada, organizada e aplicada pela Secretaria de Educação e a participação do coordenador pedagógico se resume ao repasse e a discussões relacionadas a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que depois sejam repassados aos professores na escola, agindo como multiplicador, pois “faz-se necessária a implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as dos professores (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 23-24).

Segundo Jesus (2007, p. 40) “a formação deve ir ao encontro das necessidades dos professores, no sentido de tornar a formação mais participativa e de contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento”. Segundo essa perspectiva, ela precisa contemplar realidades específicas de suas vivências para promover o enfrentamento dos desafios que surgem em sua rotina com mais segurança. O fortalecimento de sua formação será o alicerce para sucesso no desempenho de suas funções que são direcionadas para os estudantes, pais, professores ou gestores.

Para Rebolo (2012, p. 47/48), a formação continuada é um fator que deve ser considerado como elemento essencial para obtenção de bem-estar, pois proporciona aquisição de novos conhecimentos, possibilita mudanças nas práticas, gerando sensação de segurança e controle sobre o trabalho e “ainda se revela imprescindível se for concebida segundo uma perspectiva relacional, colocando os professores em situação de trabalho de equipe num clima de autenticidade e cooperação” (Jesus, 2007, p. 52).

### **1.3 – O coordenador pedagógico como transformador**

O coordenador transformador é chamado a dimensionar as mudanças necessárias para obter o sucesso de seu grupo, portanto, cabe a ele ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (Almeida; Placco, 2011, p. 3). Para tanto, deve manter claros seus objetivos,

repensar seu caminho e avaliar seu trabalho. Porém, ressaltamos que para atender às exigências e necessidades de suas demandas, ele necessita ser formado e formar para as novas responsabilidades educativas.

Retomamos o pensamento de Vieira (2004, p. 84), ao afirmar que formar “implica dialogar continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre o seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redirecionar a busca de uma nova prática consciente e atuante”.

Assim, para propor e realizar a transformação no ambiente escolar, o coordenador pedagógico necessita, ainda, manter o equilíbrio emocional aliado à capacidade de discernimento e reflexão, utilizando um dos instrumentos mais eficazes para transformar, que é a comunicação, pois o falar e o ouvir são formas de expressar os sentimentos considerando a afetividade no trabalho. “O falar autêntico, ouvir ativo e o olhar atento são habilidades que transformam o relacionamento interpessoal” (Almeida, 2001) dentro da escola.

Portanto, entendemos a característica de transformador como consequência do empenho e sucesso da articulação de suas práticas e das formações que desenvolve e participa no seu cotidiano. A próxima sessão apresenta a teoria que contribuirá para identificar a possibilidade de bem-estar/mal-estar dos coordenadores.

## 2. O bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico

Jesus (2007, p. 26) informa que o conceito de bem-estar docente “pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) desenvolvidos para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”. Corroborando essa ideia, Rebolo afirma que

O bem-estar no trabalho é um estado que permite ao professor vivenciar sua atividade de modo positivo e que contribui para a fruição plena da vida. É um processo dinâmico, construído durante a vida profissional, para o qual concorrem múltiplos fatores que impulsionam e mantem as atitudes positivas em relação a si mesmo e ao trabalho que realiza (Rebolo, 2012, p. 51).

Rebolo (2012, p. 24) defende a ideia de que o bem-estar docente “é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, que pode ou não se concretizar”, dependendo de muitas variáveis. É um processo dinâmico em duas dimensões: a objetiva, que

corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização, e a subjetiva, relacionada às características pessoais do professor e que diz respeito tanto às competências e habilidades quanto a desejos, crenças, valores, formação e projeto de vida.

Na intersecção dessas duas dimensões, com resultados positivos teremos o bem-estar; se forem negativos, teremos “o mal-estar, que é um estado de desconforto, resultante de insatisfação e conflitos, que desencadeia estratégias de enfrentamento que visam eliminar ou minimizar e caminhar para o bem-estar” (Rebolo, 2012, p. 24).

Os quatro componentes interdependentes e inter-relacionados que constituem a totalidade do trabalho, apontados em muitos estudos sobre o bem-estar, são: a) a atividade laboral em si; b) as relações interpessoais; c) as condições sociais e econômicas; e d) as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.

No entanto, a estudiosa ressalta que apenas a presença ou ausência desses elementos não são determinantes, pois o bem-estar só ocorre quando esses elementos forem avaliados em conjunto de forma satisfatória, positiva e não geradora de conflitos, considerando também as avaliações cognitivas e afetivas que cada trabalhador faz de si e do trabalho que realiza, pois

Deve-se considerar não apenas a existência ou ausência dos elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário, mas também o grau de satisfação e insatisfação dos professores com esses elementos e, ainda, a relação destes com a autopercepção de bem-estar e felicidade do professor (Rebolo, 2012, p. 34).

Com a explanação de Rebolo, abordaremos seus componentes separadamente, associando as características descritas para o bem-estar do professor como referência também ao trabalho do coordenador:

a) A atividade laboral - o trabalho e suas tarefas é identificado a partir de elementos essenciais para que se obtenha satisfação a partir de sua realização, ou seja, que tornam o trabalho docente felicitário, de acordo com os seguintes itens: 1) a diversidade de tarefas, que proporciona um trabalho rotineiro, mas não monótono; 2) a identidade dessas tarefas entre si, que exigem diferentes habilidades, mas não dissonantes entre si; 3) a possibilidade de uso da criatividade e autonomia; 4) os desafios colocados tanto pela diversidade de tarefas quanto pela necessidade de adequação nas situações de aula – no caso do coordenador pedagógico, em situações de atuação em seu trabalho; 5) a exigência de um grau de concentração; 6) a interação na percepção do tempo, decorrente da concentração e do envolvimento exigido; e 7) o controle da situação e segurança para o desenvolvimento das atividades.

O trabalho analisado a partir do seu componente laboral será satisfatório e capaz de gerar bem-estar quando for composto por um conjunto de tarefas que sejam diversificadas, que tenham identidade entre si, que propiciem a autonomia e o uso de criatividade, que ofereçam desafios, que exijam concentração, que permitam o controle das situações imprevistas durante a sua realização e não provoquem a ansiedade durante o seu término (Rebolo, 2012, p. 35).

Exercer uma atividade composta por diferentes ações e que exige muitas habilidades, que não permite a sensação de rotina e repetição, tem potencialidades para proporcionar bem-estar. Segundo Rebolo (2012), quanto maior o desafio e quanto mais habilidades forem exigidas para realização das tarefas, maior é a satisfação. Porém, deve haver um equilíbrio entre as exigências e o enfrentamento dos desafios, sendo avaliado no final da ação como compensador, visto que a sensação ou a possibilidade de controlar a situação é aspecto importante do bem-estar. Rebolo (2012) relata que a sensação de controle da situação é proporcionada também pela autonomia.

No caso dos coordenadores pedagógicos, isso corresponde a administrar as situações, atingindo seus objetivos, tendo o controle do comportamento e domínio do que fazem, com coerência entre o planejamento e a execução, sendo capazes de resolver situações inesperadas, possibilitando a sensação de bem-estar. Quando o trabalho é realizado com alto grau de concentração, em que esquecemos dos problemas não relacionados ao trabalho, numa suspensão temporária dos pensamentos, ocorre o envolvimento profundo, elemento que pode possibilitar a sensação de satisfação, já que o tempo parecerá mais rápido e diminuirá a sensação de ansiedade pelo término da tarefa (Rebolo, 2012, p. 37).

b) As relações interpessoais - o trabalho e suas relações é “modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não” (Rebolo, 2012, p. 40) são essenciais para o trabalho do coordenador pedagógico, pois são elementos relacionados “à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo”, ao reconhecimento/feedback do trabalho concretizado, ao apoio socioemocional e à participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias a serem desenvolvidos (REBOLO, 2012, p. 40).

Elas são responsáveis pela satisfação das necessidades, desejos e expectativas, por proporcionarem apoio social e emocional na realização das tarefas diárias e alcance de metas, além de promover um sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo, já que as interações no ambiente escolar acontecem no coletivo e se concretizam por meio dele. A autora esclarece



que quando são positivas, são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor, porém, quando são negativas geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho.

Para que as relações gerem bem-estar é preciso que priorizem a sinceridade, que permitam a expressão de pontos de vistas divergentes, que estimulem a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizem o trabalho realizado e que estejam pautadas em dinâmicas que as tornem positivas e não conflituosas (Rebolo, 2012, p. 41).

Destacamos a complexidade de relações que caracteriza o trabalho do coordenador pedagógico, pois suas responsabilidades e seus contatos diários envolvem grupos com características heterogêneas, desde a diretoria até os pais e a comunidade, passando por professores, alunos, pessoal de apoio, da merenda, da portaria, dos laboratórios e bibliotecas, da educação especial etc. Para que o trabalho de equipe dê resultado, é necessário que sejam apresentadas atitudes de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas (Jesus, 2007), visto que “relacionar-se positivamente com alunos, colegas, diretores e demais pessoas com quem convive na escola é uma fonte de bem-estar” (Rebolo, 2012).

Nesse cenário escolar, em que temos muitos atores e as relações interpessoais tornam-se fundamentais para o processo de funcionamento, evidencia-se a figura do coordenador, fundamental para estabelecer as relações com as famílias, pois para os alunos e seus responsáveis, ele é uma figura importante, que acompanha a turma de forma mais próxima, é uma autoridade que representa a escola e os representa perante ela, sendo reconhecida pelos alunos como uma pessoa competente na intermediação nos dilemas que se apresentam no dia a dia escolar, conseguindo vínculos que propiciam uma relação harmoniosa e democrática (Franco, 2005, p. 87).

c) As condições sociais e econômicas - são os salários fixos e variáveis, benefícios, direitos, estabilidade, horários, momentos de estudo/formação, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre os membros da comunidade interna) e externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola, do sistema educacional e do desenvolvimento profissional. Esses componentes afetam direta e indiretamente o professor em seu trabalho, porém, quando avaliados como satisfatórios, estão associados ao bem-estar por proporcionarem o crescimento profissional, a satisfação das necessidades básicas e a percepção de trabalho útil que contribui para satisfação do docente e para o bem da comunidade (Rebolo, 2012).

Segundo pesquisas, o salário é considerado um fator altamente insatisfatório (Rebolo, 2012), mas é minimizado quando o docente considera resultados satisfatórios em elementos como sucesso, prazer em suas práticas e estabilidade, sendo esta última um elemento positivo, em contraponto.

Contudo, a estabilidade não se torna elemento de grande relevância, pois Rebolo (2012) relata que docentes exoneraram ou abandonaram a profissão, mesmo com estabilidade no trabalho, por não conseguirem diminuir o mal-estar causado pela função que exercem. Os cursos, especializações e formações proporcionam novos conhecimentos, percepção de mudanças bem-sucedidas, como aquisição de conhecimentos e autorrealização, sendo consideradas importantes fontes de bem-estar.

Porém, Jesus (2007, p. 9) destaca que “embora a formação possa prestar uma contribuição para o bem-estar docente, é necessário que o contexto social e as condições de trabalho dos professores também se alterem, para que possam concretizar a sua motivação e competência profissional”. Assim, os professores devem assumir a responsabilidade pelo seu próprio bem-estar e realização profissional. A carga horária excessiva e a falta de tempo para lazer e para a família causada pelas grandes demandas, novas atribuições, menor valorização social do trabalho, poucos prazos e cobranças, são consideradas consequências negativas. Sobre isso, Jesus (2007, p. 12) alerta que algumas situações têm a ver com o estilo de vida atual, como “o ritmo de vida acelerado, quase alucinante, em que se tem que responder rapidamente a constantes novas solicitações; ambientes altamente competitivos; a instabilidade profissional; e o sentimento de falta de controle ou incerteza face aos resultados pretendidos”. Portanto, a seguir apresentamos a teoria de mais um componente do trabalho docente que será analisado como elemento de satisfação e/ou insatisfação para verificar o bem-estar/mal-estar dos coordenadores pedagógicos.

d) As condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar dizem respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho, considerando as adequações das instalações, condições gerais, como limpeza e o conforto do ambiente, a segurança, os equipamentos, instrumentos e materiais disponíveis. A escola deve oferecer materiais básicos para desenvolvimento do ensino, conforto, ambiente bem conservado, com iluminação, higiene, sem interferências sonoras, diminuindo o desgaste físico e mental para a realização de um ensino satisfatório. Assim, possibilitará o bem-estar. Ambientes com escassez, ausência ou insuficiência de recursos materiais e ambientais dificultam e limitam o desenvolvimento do

trabalho de maneira satisfatória, tornando o trabalho difícil e improdutivo, caracterizando a insatisfação e a desvalorização do trabalho docente. Rebolo (2012) destaca que

[...] as condições precárias afetam tanto a saúde física quanto mental dos trabalhadores em geral (...). Quanto aos professores, alguns pesquisadores constataram que essas condições precárias têm alguma influência sobre o mal-estar docente. O sofrimento psíquico, abandono da profissão, a falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores (Rebolo, 2012, p. 50).

Vale ressaltar que essa autora descreve que a insatisfação com esses elementos é minimizada quando ocorre a satisfação com os componentes das relações interpessoais e os componentes da atividade laboral, pois “mesmo quando as condições de infraestrutura e os recursos materiais são deficitários, mas se tem o reconhecimento do trabalho realizado, o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo, de que está realizando um trabalho útil, há a possibilidade de ser feliz no trabalho” (Rebolo, 2012, p. 54).

Portanto, apresentamos os elementos do trabalho docente que podem contribuir de forma positiva e/ou negativa promovendo o bem-estar e/ou o mal-estar no trabalho docente do coordenador pedagógico. No entanto, o profissional que exerce a função vive um sentimento de frustração, de impotência e indignação em seu trabalho diário, além das múltiplas exigências e da sobreposição de ações, em que atende a demandas burocráticas e sociais que fogem às expectativas de suas metas e ações. Ser coordenador pedagógico transformador é característica desenvolvida a partir de sua posição de elemento articulador e formador do processo ensino/aprendizagem e dos resultados obtidos com essa articulação.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma – perspectiva de atuação. In:

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 87-100.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Saul Neves de. **Professores sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Maria Angélica Pedrosa de; SANTOS, Diego Gomes do; SILVA, Thamine Araújo. **O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades**. IV EPEPE, Caruaru, setembro de 2012.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano I, edição I, p. 95-103, jan. 2013.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. Tese (doutorado), São Paulo: PUC, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, set. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015 e 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2004 e 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 9-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Relatório O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmica do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: Rebolo, Flavinês; Leny Rodrigues Martins Teixeira e Perelli, Maria Aparecida de Souza (Orgs.). **Docência em Questão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico e o atendimento a diversidade. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo – SP. Edições Loyola, 2005.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 83-92.



## O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello (PPGE/UCDB)  
jaqueline.mello@ifms.edu.br

Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB)  
flavines.rebolo@uol.com.br

**Resumo:** Este artigo trata de uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” sobre o tema condições de trabalho docente nas escolas de educação básica, na produção da *Revista da Abem*, *Revista Anpom* e banco de teses da Capes no período de 2010 a 2020. Foram encontrados 536 trabalhos e utilizou-se como critério de seleção a leitura dos descritores/análise dos títulos e resumos, a partir daí, foram selecionados 15 trabalhos, sendo sete teses e oito artigos. Não foi encontrado nenhum trabalho abordando o tema Bem-estar e mal-estar docente relacionado ao professor de música que atua na educação básica. Pela pesquisa realizada, pode-se inferir que o tema da tese ainda precisa ser mais explorado pela área para que possa contribuir com o trabalho do professor de música e seu bem-estar.

**Palavras chave:** Estado do conhecimento; Pesquisa em música; Música na Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é relacionado a pesquisa do tipo estado de conhecimento e que tem como base, a tese em andamento com o título O TRABALHO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM-ESTAR OU MAL-ESTAR DOCENTE?

Esta pesquisa visa entender e conhecer como esse tema vem sendo pesquisado dentro da produção científica da área de educação musical, considerando as duas principais revistas da área e a produção da capes no período de 2010 a 2020.

As pesquisas do tipo “estado do conhecimento” permitem mapear e discutir as produções acadêmicas, dentro de um determinado período, a partir de determinado (s) descritor (es) ou assunto. Segundo Gil (2021, p. 74) “Possibilita, portanto, identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com o propósito de preenchê-las.” Fernandes (2021, p.166) aponta que é importante “conhecer o que já existe, para dar

chance a outros investigadores de verificar o que ainda não foi feito ou fazer algo que tenha sido pouco estudado.”

Segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 21),

Estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Ao se realizar o estado do conhecimento há um rompimento com o senso comum, e com as próprias expectativas e pré-conceitos do pesquisador. Este movimento é chamado de *ruptura* e segundo Quivy e Campenhoudt (2005) é o primeiro ato constitutivo do procedimento científico.

### **Metodologia utilizada**

Com os descritores: Bem-estar docente, Mal-estar docente, professor de Música, música na educação básica e trabalho docente, foram encontrados ao todo 536 trabalhos, tendo como fontes de pesquisa, o Catálogo de teses da Capes, Revista Opus - ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e Revista ABEM (Associação Brasileira de Educadores Musicais) no período de 2010 a 2020.

Optamos por fazer a busca somente em teses e incluir duas revistas da área de música, para ampliarmos as possibilidades de encontrarmos trabalhos que tragam a temática estudada. A primeira revista, Opus (ANPPOM), trata-se de um periódico voltado para pesquisas na pós-graduação e a segunda (ABEM), para pesquisas relacionadas ao ensino de música, tanto na educação básica como em outros espaços. Assim, são duas revistas muito reconhecidas na área de educação musical.

Em razão do número de trabalhos encontrados foram considerados os trabalhos que trazem no título, no resumo ou nas palavras-chave, as expressões: Bem-estar docente, Mal-estar docente, professor de Música, música na educação básica e trabalho docente. Utilizou-se como critério de seleção a leitura dos descritores/análise dos títulos e resumos, a partir daí, foram selecionados 15 trabalhos, sendo sete teses e oito artigos (três na Revista Opus da ANPPOM e cinco na Revista da ABEM).

Entre as teses selecionadas há uma que se refere à análise de textos publicados na revista da Abem entre 1992 e 2013 e entre os artigos há dois que também se referem a pesquisas

do tipo estado do conhecimento. Trouxemos estes trabalhos pela relevância que têm, em já ter apontado o mapeamento, mostrando lacunas na pesquisa em Música.

Vale destacar que nenhum dos trabalhos selecionados está relacionado ao bem-estar ou mal-estar docente e, ao trabalho docente a partir do referencial teórico desta pesquisa, e que não foi encontrado nenhum que trata do trabalho docente (bem-estar ou mal-estar) relacionado ao professor de música na educação básica.

Sabe-se que há uma diversidade de temas de pesquisa, foco de análise, opções teóricas e metodológicas, por esta razão, optou-se por descartar os trabalhos que não atendiam pelo menos dois dos descritores mencionados acima. O que todos os trabalhos selecionados têm em comum é o professor de música na educação básica.

Abaixo, segue relação de trabalhos selecionados, onde nota-se pelo título, as temáticas desenvolvidas, as quais têm como objeto de estudo, o professor de música que está na educação básica. São trabalhos que mesmo a partir de recortes e opções teóricas e metodológicas diferentes, contribuem para que se compreenda a docência de música como profissão.

## O QUE DIZEM AS PESQUISAS



No banco de teses da capes, foram selecionadas sete teses, que traziam temáticas relacionadas ao Desenvolvimento profissional de professores de música, relação professor e escola, ensino de música e educação básica, narrativas autobiográficas, identidade profissional, formação inicial e continuada. Nenhuma tese está relacionada ao bem-estar ou mal-estar docente do professor de música na perspectiva teórica desta pesquisa. Ainda assim selecionamos duas que pela temática mais se aproximam deste trabalho.

Cereser (2011) e Neves (2017) abordam em suas pesquisas a “autoeficácia”, teoria elaborada por Albert Bandura (1997).

Inicialmente, o autor define autoeficácia como expectativas de eficácia, que se referem às convicções da pessoa de realizar com êxito um comportamento para produzir determinado resultado. Essas expectativas servem como base para a realização humana e suas realizações (Cereser, 2011, p.34).

A Autoeficácia refere-se à percepção da pessoa sobre sua capacidade para aprender ou desempenhar uma determinada tarefa (Neves, 2017). Os dois trabalhos têm como base teórica a Teoria Social Cognitiva e o ponto de aproximação com esta pesquisa é o fato de terem como objeto de estudo a “pessoa do professor”, suas crenças e motivações para o trabalho na educação básica.

Abreu (2011), fez uma pesquisa com professores licenciados em outras áreas e que se tornaram professores de música na educação básica. Em sua pesquisa usou como referência teórica o que se refere à profissionalização dos educadores, e como estratégia de pesquisa, as entrevistas narrativas. Para a autora, os professores constroem sua profissionalização por meio de narrativas e na relação com o contexto escolar.

O estudo de Wille (2013) teve como objetivo explorar como se estruturaram as identidades profissionais dos educadores musicais nas escolas municipais de Pelotas / RS. A base teórica para a análise incluiu a visão de Dubar (2005) sobre identidades profissionais e autores como Nóvoa (1995, 1999) e Marcelo (2009). Em primeiro lugar, foram trazidas as trajetórias dos professores, intercaladas com as identidades profissionais, sociais e pessoais, com destaque para a formação e inserção profissional dos professores. Além disso, esclareceu-se a identidade profissional do professor bem como as atividades dos professores da educação básica, suas práticas, concepções e relações.

A questão de pesquisa que norteou o trabalho de Joly (2017), foi: como se constrói a identidade do professor de Música que atua na escola de Educação Básica? A autora conclui



que ser músico e ser professor são dois aspectos que se somam na identidade profissional do professor de Música; que o contexto tanto específico da sala de aula quanto mais amplo – da cidade ou do país em que os profissionais atuam – tem forte influência na formação, consolidação ou crise da identidade do professor de Música; e que o reconhecimento e valor atribuídos pela sociedade abrirão ou fecharão as possibilidades e potencialidades do trabalho musical na escola de Educação Básica.

Para Gaulke (2017), a pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica

Todas as pesquisas acima têm no centro do debate a figura do professor enquanto trabalhador, mas nenhuma está relacionada ao tema bem-estar e mal-estar docente.

Na revista da ABEM foram encontrados 233 artigos publicados entre 2010 e 2020. Aplicando os mesmos critérios usados na revista Opus da ANPPOM, chegou-se a um número de cinco artigos selecionados. Pela busca inicial e já sabendo que não iríamos encontrar trabalhos relacionados ao bem-estar e mal-estar docente, selecionamos os que tratavam do professor de música na educação básica, e que focavam o trabalho, a figura do professor enquanto profissional. Não nos interessava pesquisas sobre a prática pedagógica, questões de ensino/aprendizagem em música, performances (questões técnicas) e outros.

Importante destacar que alguns artigos publicados na revista da ABEM e ANPPOM são frutos de teses encontradas no banco de teses da capes, o que é comum, uma vez que são periódicos da área de educação musical e voltados para a área.

Alguns já foram citados anteriormente na relação de teses encontradas, destacamos aqui o trabalho de Costa e Ribeiro (2020) que investigaram os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em Música da UERN. Os pesquisadores constataram que três percursos de inserção foram os mais comuns entre os egressos da licenciatura em Música da UERN: o percurso de inserção precoce em um emprego instável (44%); o percurso de inserção concomitante em um emprego instável (50,8%); e o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável (25,8%).

O estudo de Cernev e Hentschke (2012) relata as percepções psicológicas dos professores de música no contexto da educação básica à luz da teoria da autodeterminação. Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores desse referencial teórico

incide sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho.

Os demais trabalhos como Gaulke (2019) e Abreu (2015) abordam o desenvolvimento profissional, narrativas de profissionalização e atuação na Educação Básica.

Na revista *Opus* da ANPPOM foram encontrados 290 artigos publicados entre 2010 e 2020. Como critério de seleção num primeiro momento, analisou-se apenas o título, selecionando todos que fizessem menção ao professor de música na educação básica e, num segundo momento, foram analisados os resumos dos trabalhos selecionados e as palavras-chave. Após esta filtragem foram selecionados três artigos.

No artigo “Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música”, as autoras Del-Ben, Kandler *et al.* apresentam os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo examinar as condições de trabalho enfrentadas por professores(as) de música da educação básica e como essas condições podem afetar sua realização com o trabalho, a pesquisa foi realizada com vinte professores (as) de música de escolas de educação básica de Porto Alegre (RS).

As autoras apontam que as condições de trabalho dos docentes de música na educação básica é uma temática que tem recebido pouca atenção dos pesquisadores, mesmo por aqueles que estudam a profissão docente e que esta temática tem relação inclusive com a atratividade pela carreira docente.

Elas concluíram que,

o que pode incentivar ou dificultar a construção do sentimento de realização profissional, assim como tornar a profissão mais ou menos atrativa, não é o trabalho docente ou a docência de música em si – ensinar música, lidar com muitas turmas e muitos(as) alunos(as), participar das muitas atividades que acontecem na escola – nem a formação para o exercício desse trabalho, mas condições objetivas oferecidas para a sua realização (Del-Ben *et al.*, 2019, p. 167).

Ou seja, todas as dimensões objetivas para a realização do trabalho docente, como: salário, plano de carreira, relações interpessoais, as condições físicas e de infraestrutura e outros, são fatores que impactam na realização do profissional.

De todos os artigos e teses pesquisadas, este é o que mais se aproxima da temática desta tese, mesmo não abordando a questão do bem-estar/mal-estar docente.

Os outros dois artigos referem-se à temática da “profissionalização” e o “ensino de música na educação básica”.

Pelo levantamento realizado pode-se inferir que a temática do bem-estar e mal-estar docente relacionada ao professor de música em atuação na educação básica não se encontra na produção acadêmica pesquisada. Percebeu-se que o professor de música enquanto trabalhador na escola de educação básica é pouco pesquisado e quando o é a pesquisa é restrita à um número pequeno de docentes. Portanto realizar esta pesquisa em âmbito nacional levantará questões relevantes sobre o trabalho do professor de música.

Macedo (2015) constatou através de sua tese esta carência por pesquisas que envolvam os professores e seu trabalho; para ela “Isso sugere que a literatura trata da docência sem o docente, principalmente, ao considerar a quantidade de fundamentos e princípios orientadores que atravessa a produção analisada”.

Em artigo publicado na Revista da ABEM, (Associação Brasileira de Educadores Musicais), resultado de tese de doutorado, Pereira (2019) faz uma meta-análise de 300 teses que abordam temas diretamente relacionados à educação musical, de 1989 até 2017. Como resultados, ele apresentou um mapeamento descritivo de categorias, como gênero, evolução do índice de produção, áreas de produção, universidades, contexto educativo, subtemáticas, didáticas da música, e ainda as linhas investigativas da área que configuram os temas de interesse da pesquisa em educação musical no Brasil.

Segundo o pesquisador, a Linha Investigativa mais pesquisada no contexto da Educação Musical no Brasil foi a linha ‘09 – Formação de professores e Associações de Classe’.

Contamos 48 teses que abordam diretamente a temática sobre formação e/ou prática de professores, cujo tema central é o professor. Das quais, 30 abordam a prática pedagógica, 18 a formação de professores e 8 abordam a temática da profissionalização (Pereira, 2019, p.277).

A maioria das pesquisas nesta temática trata formação e prática com base em uma discussão que envolve a estrutura e o funcionamento das instituições escolares, denotando assim uma certa preocupação com o contexto social/institucional no qual atua o professor. A segunda categoria mais identificada foi a de classe social, ou seja, são teses que tem como foco a classe de professor, suas peculiaridades, características ou ainda uma busca por valorização e defesa da classe de professores de música. Um terceiro grupo é mais biográfico, tratando de personagens históricos que atuam com ensino de música em determinados contextos histórico-culturais.

Após estas análises ele verificou que:

[...] o foco da maioria dos estudos de doutoramento em educação musical no Brasil está sobre a estrutura e o funcionamento de organizações escolares e ainda sobre processos educativos, projetos e programas de ações educativo-musicais em vários contextos, mas principalmente no contexto do ensino específico de música (ensino de instrumento ou canto), cuja temática é de maior interesse do que a temática do ensino de música no contexto da educação básica. Vale ressaltar que, entre as didáticas da área, as abordagens contextualistas e multiculturalistas compareceram na maioria das teses, além das abordagens sobre diferentes metodologias de ensino de música, e ainda, em menor número, sobre cognição (Pereira, 2019, p. 126).

Pereira (2019, p. 365) ainda aponta que “[...] a pesquisa sobre ensino de música na escola de educação básica se apresenta tímida, com poucas pesquisas [...]” e ainda propõe a “Ampliação da investigação sobre Educação Musical Escolar envolvendo os professores que atuam neste contexto”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estado conhecimento realizado, podemos afirmar que pesquisar sobre o trabalho do professor de música e seu bem-estar ou mal-estar docente trará uma importante contribuição para a área de Educação Musical, considerando que é uma temática pouco explorada nas pesquisas da área de educação musical, e que, raramente abordam a relação entre bem-estar ou mal-estar docente com o trabalho do professor de música, como constatamos nas buscas realizadas.

Colocar a saúde mental, o bem-estar do professor e suas condições de trabalho no foco das pesquisas, poderá contribuir para que políticas públicas se voltem para a importância deste tema e para evidenciar como essas questões podem impactar na melhoria da qualidade da educação e na melhoria da qualidade de vida dos professores.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores**. 2011. 196 f. Tese. Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS.



ABREU, Delmary Vasconcelos. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Revista da Abem**, v.2, n.34, 125-137, jan.jun 2015

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 2011. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da Abem**, v.20, n.29, p.88-102, jul.dez 2012

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos de licenciatura em Música da UERN. **Revista da Abem**, v. 28, p. 230-248, 2020

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019.

FERNANDES, José Nunes. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação musical: contexto, métodos, técnicas, ética, escrita e desafios**. 1ª ed. Rio de Janeiro, ed. do autor, 2021.

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica**. Tese de doutorado. Educação. São Carlos/SP, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas**. 2017. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 228f.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 131-148, jan./jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MACEDO, Vanilda Ferreira Leite de. **Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da Abem (1992-2013)**. 2015, 180f.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021

NEVES, Gina Samoa. **O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2017.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 105-131, jul./dez. 2019

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4.ed. Lisboa: Gradiva, 2005. 275p. (Coleção Trajectos).

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais**. 2013. 227f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

## OS DESAFIOS DOS ALUNOS INDÍGENAS DO IFMA CAMPUS BARRA DO CORDA DURANTE O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Luciana Helena da Silva (IFMA)  
helena@ifma.edu.br

**Resumo:** A intenção deste artigo é fazer uma abordagem sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas da etnia Canela do IFMA Campus Barra do Corda durante o período da pandemia de Covid-19, quando o ensino remoto se tornou a modalidade escolhida pela instituição. O objetivo do estudo é analisar o impacto dessa transição no desempenho e na permanência desses estudantes. Para tanto, foram utilizados relatórios institucionais de acompanhamento dos estudantes indígenas referentes ao ano de 2021. A metodologia envolveu a coleta de dados por meio de documentos oficiais disponíveis na instituição. As análises revelaram que os estudantes Canelas enfrentaram múltiplas dificuldades, incluindo a instabilidade com a conexão à internet, as barreiras linguísticas e da formação básica em componentes curriculares como português e matemática. Mesmo com auxílios educacionais, a evasão no ensino remoto foi significativa influenciando no desempenho acadêmico insatisfatório. Tais discussões evidenciam que há a necessidade de considerarmos as particularidades dos estudantes indígenas, visto que a inclusão vai além da conectividade digital. A falta de estratégias específicas para grupos como os Canelas ressalta a importância de abordagens que estejam atreladas às questões interculturais para promover a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial.

### Da Aldeia Escalvado ao IFMA Campus Barra do Corda

No mais recente censo demográfico apresentado pelo IBGE (2022), o Estado do Maranhão possui a terceira maior população indígena do Nordeste, com um total de 57.214. A cidade de Barra do Corda está entre as cidades compostas por reservas indígenas, com presença de quatro etnias: os Canelas Ramkokamekrá, Canelas Apanyekrá, os Canelas Kenkateye e os Guajajaras Tenetehára.

Historicamente, o IFMA Campus Barra do Corda sempre recebeu um maior quantitativo de povos Guajajaras Tenetehára. Em 2020, em razão da pandemia de Covid-19, a instituição realizou um processo seletivo baseado em sorteio, em substituição às provas objetivas de múltipla escolha. Esse processo resultou no até então inédito ingresso de dezoito alunos Canelas, da Aldeia Escalvado. Em 2021, através do processo seletivo com garantias de cotas raciais, chegamos ao quantitativo de quarenta e dois alunos indígenas Canelas da Aldeia Escalvado.

O ingresso dos povos Canelas no IFMA Campus Barra do Corda em meio à pandemia evidenciou os desafios no processo de inclusão e promoção de uma educação integrada intercultural para esses povos. Mesmo o IFMA tendo como um de seus preceitos a educação universal e inclusiva, a prática mostrou-se bem mais distante desse ideal.

O presente artigo abordará as dificuldades com o ensino remoto enfrentadas pelos estudantes Canelas durante a pandemia de Covid-19. As discussões terão por base a pesquisa documental cuja análise aconteceu utilizando relatórios institucionais de acompanhamento dos estudantes indígenas no ano de 2021, ano em que a pandemia se agravou no Brasil.

Entre as Etnias Guajajaras e Canelas há significativas diferenças quanto ao processo de inclusão social, se refletindo inclusive no acesso à educação formal e de qualidade. Regionalmente, os povos Guajajaras estão mais próximos geograficamente das áreas urbanas. Também, pela característica da sua matriz linguística, têm maior domínio do idioma oficial, o Português Brasileiro. Diferentes dos Canelas, que vivem de maneira mais isolada, com menor acesso às estruturas urbanas, com pouco domínio do idioma oficial. Até a década de 1940, os povos Canelas quase não mantinham contato com os não índios. Atualmente, as suas relações se ampliaram, mas não ao ponto de promover uma verdadeira inclusão social, com respeito à diversidade cultural e histórica desses povos.

As terras dos povos Canelas estão demarcadas, homologadas e registradas, constituindo uma reserva indígena. Elas estão localizadas no município de Fernando Falcão, distante aproximadamente 100 km de Barra do Corda. Os estudantes indígenas Canelas, portanto, precisaram se transferir durante o período letivo para a Cidade de Barra do Corda, onde se localiza o IFMA Campus Barra do Corda, visto que o deslocamento diário não é possível.

O IFMA é uma Instituição Federal de Ensino técnico, tecnológico, com desenvolvimento de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Campus Barra do Corda oferta os cursos técnicos Integrado de Informática, Administração, Edificações, Química, além de Ensino Subsequente de Meio Ambiente, Tradutor e Intérprete de Libras, Informática, Edificações e Proeja Comércio. Também possui o Curso Superior de Bacharelado em Administração, Licenciatura em Matemática e três cursos Lato Sensu de Ensino das Ciências, Educação Escolar Indígena Intercultural e Desenvolvimento Regional Sustentável.



Enquanto Instituição Federal, possui como parte do programa de permanência e êxito um conjunto de auxílios destinados aos estudantes, com foco naqueles em condições de vulnerabilidade, conforme define a Resolução Nº 147/2022, que estabelece em seu Cap. I,

Art.1º A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão é um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam contribuir no acesso, na permanência e na conclusão dos cursos, na perspectiva de inclusão social, formação integral, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico.

Durante a pandemia da Covid-19, mais especificamente no ano de 2021, os auxílios passaram a incluir o subsídio aos meios digitais, contudo, em razão do ensino remoto e quarentena, alguns auxílios, como o auxílio transporte, estiveram suspensos. Os estudantes Canelas, em situação de prioridade em razão das condições de vulnerabilidade, foram contemplados com todos os auxílios disponíveis naquele momento. Mas, mesmo com tais apoios, a evasão e baixo desempenho acadêmico desses estudantes (dentro da perspectiva institucional) foi significativa. Com isso, a partir das informações institucionais, quais foram os condicionantes para a referida situação? Conforme Almeida *et al* (2005, p. 59)

A exclusão sócio-econômica desencadeia a exclusão digital, ao mesmo tempo que a exclusão digital aprofunda a exclusão sócio-econômica. A inclusão digital deveria ser fruto de uma política pública com destinação orçamentária a fim de que ações promovam a inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos. Neste contexto, é preciso levar em conta indivíduos com baixa escolaridade, baixa renda, limitações físicas e etárias.

Num primeiro momento acreditou-se ser o ensino remoto a melhor solução, visto que as questões de conectividades estavam “garantidas” pelos auxílios inclusão digital. Mas a prática mostrou-se contrária a tais convicções. O ensino remoto, na verdade, inclui e exclui. Inclui quem tem os meios para a vivência digital e exclui os desprovidos dos meios para ampla “navegação” em rede. E os estudantes Canelas, numa quase hierarquia da exclusão, esteve na base desse processo. No momento em que houve a migração para o ensino remoto, as desigualdades se ampliaram entre quem tinha dados móveis suficientes e quem não tinha. Entre quem tinha habilidades digitais e quem não.

### **Ensino Remoto Para Quem?**

As análises e discussão são resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo documental. A coleta de dados aconteceu utilizando documentos institucionais do IFMA Campus Barra do Corda gerados durante o acompanhamento para permanência e êxito e combate à evasão. Os

procedimentos para a pesquisa seguiram as seguintes etapas: Levantamento bibliográfico, leitura e reflexão para embasamento teórico acerca do tema, seleção de documentação, organização da base de dados, a análise de dados e sistematização de resultados. Apesar de no ano de 2021 o Campus apresentar 42 alunos indígenas da etnia Canela, pertencentes à Aldeia Escalvado, povoado da comunidade Canela Ramkokamekrá, matriculados no IFMA Campus Barra do Corda, as análises ocorreram com base em 14 estudantes que mantiveram seu vínculo institucional. Os demais, por razões diversas não completaram os primeiros meses dos seus cursos.

As bases documentais acerca desse período são incipientes e muitas vezes desarticuladas. Como a presença dos alunos Canelas era uma realidade recente, foram gerados poucos dados envolvendo outras questões que não aquelas diretamente relacionadas à presença dos alunos nas aulas. A investigação se debruçou para geração de dados inéditos da presença dos povos Canelas nas aulas remotas no IFMA Campus Barra do Corda, a partir das informações desses documentos, afim de discutirmos os desafios da inclusão tecnológica e digital dos alunos indígenas no contexto da pandemia.

Os setores internos institucionais que trataram direta ou indiretamente com o acompanhamento desses estudantes, na qual nos debruçamos para seleção documental são o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi, as Coordenações de Curso, o Departamento de registro e controle acadêmico, o Departamento de Ensino, a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) e o Núcleo de Assistência à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE).

A comissão de combate à evasão estava composta de representantes desses setores, além de docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais voluntariados. À Comissão cabia a realização de reuniões periódicas para discussão sobre os desafios para a permanência e êxito dos estudantes, incluindo os estudantes indígenas e proposição de soluções. Assim, a comissão analisava o quadro geral de evasão, não se detendo especificamente sobre as condições dos estudantes indígenas.

Apesar da natureza do trabalho da Comissão, muitos levantamentos estavam restritos aos setores, além de que partes dos desafios encontrados pelos estudantes, em especial os indígenas eram feitos oralmente, sem registros documentais no momento ou mesmo posteriormente aos fatos apresentados.

Dessa forma, os dados aqui apresentados são derivados das fichas acadêmicas de acompanhamento discente, disponíveis no Sistema Unificado da Administração Pública – SUAP, também do questionário de acompanhamento dos estudantes indígenas aplicado pelo Departamento de Ensino, as fichas de acompanhamento dos auxílios estudantis geradas pela CAE e dos relatórios feitos pela Comissão de Combate à Evasão.

Em razão da situação de vulnerabilidade, todos os estudantes indígenas foram contemplado com auxílios, sendo eles o Auxílio Inclusão Digital: ajuda de custo para aquisição de dados móveis. Auxílio Inclusão Digital – tablet: ajuda de custo pago em uma única parcela para compra de tablet. Auxílio Moradia: valor do aluguel do imóvel pago durante a vigência do contrato. Bolsa estudo: auxílio mensal para custeio dos estudos. Apesar dos auxílios, os estudantes, em alguns momentos, no decorrer da Pandemia, precisaram de doações para permanência na cidade. É importante destacar que alguns estudantes optaram em permanecer durante a quarentena na cidade, pela possibilidade de fazer uso das estruturas do Campus, como computadores e biblioteca. Eles também receberam um auxílio extra para instalação de banda larga na aldeia e nas residências alugadas.

Mesmo com a possibilidade de uso das estruturas do Campus, em razão da intensificação dos casos de Covid-19, tivemos o seu isolamento que perdurou até a flexibilização da quarentena. Com isso, o uso dos espaços estava restrito a um aluno por vez, como forma de evitar contatos e contágios. Inevitavelmente, essa restrição foi mais um obstáculo aos alunos indígenas.

Não é difícil concluir que em meio a uma pandemia, com altos índices de contágios e necessidade de quarentena, queda nas oportunidades de trabalho e redução de renda, esses auxílios tiveram pouco impacto. As dificuldades socioeconômicas desses estudantes foram ampliadas, principalmente quando se considera o elemento geográfico pois a aldeia fica a aproximadamente 100 km de distância da cidade de Barra do Corda. De acordo com Mattos (2003, p. 112)

É preciso levar em conta que questões como inclusão social, redução da pobreza e da desigualdade de renda e de riqueza entre pessoas e entre países não são resolvidas apenas pela evolução tecnológica. Se o fossem, não estariam se arrastando e tornando-se cada mais vez mais complexas com o passar dos séculos (uma vez que a evolução tecnológica não é prerrogativa apenas desses tempos das chamadas “novas tecnologias”, evidentemente)

Como se já não bastassem essas dificuldades, somaram-se estar totalmente em ensino remoto, com má qualidade de conexão, dificuldades no acompanhamento das aulas síncronas,

dificuldades com a qualidade da transmissão das aulas e, ainda, dificuldades com os conteúdos ministrados remotamente, acontecendo simultaneamente, foram condições preponderantes para o baixo desempenho desses estudantes. Conforme afirma com Mattos (2003, p. 71),

No caso específico brasileiro, há dificuldades que precisam ser mencionadas. Em primeiro lugar, a crise econômica dos últimos anos, além de ter impedido a ascensão social de uma parte significativa da população, deixou dificuldades adicionais para que o Estado pudesse investir efetivamente na melhoria da Educação Básica do país. Tal situação tem consolidado e ampliando as já enormes diferenças existentes entre as pessoas em termos de educação formal, fazendo do fator cognitivo outro elemento que limita as possibilidades de se construir no país um projeto de efetiva ampliação da inclusão digital. Ou seja, a capacidade de compreensão e a possibilidade de se utilizar efetivamente todas as potencialidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação são bastante diferenciadas na população brasileira, dado o alto grau de desigualdade na educação formal das pessoas.

Na tabela abaixo temos o resultado de um questionário aplicado aos estudantes pelo Departamento de Ensino. As respostas refletem as recorrentes falas desses estudantes frente aos seus desafios. Era recorrente ficarem mais de uma semana sem acesso às aulas em razão da falta de energia. Por estarem numa região mais isolada, o sinal de internet era instável. Além dessas dificuldades estruturais, também havia aquelas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Isso porque esses estudantes dominam com dificuldade a língua portuguesa, além de terem uma formação básica deficitária, gerando barreiras para o desempenho dos estudantes indígenas que estavam num novo processo de ensino, imposto abruptamente pela necessidade do distanciamento social.

Tabela 1. Questionário para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas

QUESTÕES	RESPOSTAS
Dificuldades com ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Todos alunos indicaram ter sido muito difícil a migração para o ensino remoto.</li><li>• Não houve indicação positiva.</li></ul>
Frequência nas aulas remotas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Todos os estudantes frequentaram com dificuldades e deixaram de entregar algumas atividades.</li><li>• 1 estudante não acompanhou.</li></ul>
Meios de acesso às aulas remotas	<ul style="list-style-type: none"><li>• 11 estudantes utilizaram o tablet.</li><li>• 4 estudantes utilizaram o próprio celular.</li></ul>



Acesso à internet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Todos os alunos indicaram ter acesso.</li><li>• Não houve indicação negativa.</li></ul>
Qualidade do acesso à internet	<ul style="list-style-type: none"><li>• 10 alunos indicaram ter muitas dificuldades com a qualidade do sinal e acesso.</li><li>• Não houve indicação positiva.</li></ul>
Problemas relacionados à internet	<ul style="list-style-type: none"><li>• 10 alunos indicaram que as constantes faltas de energia era o maior problema.</li><li>• Não houve indicação de outras questões.</li></ul>
Utilização das plataformas (meet e google classroom)	<ul style="list-style-type: none"><li>• 10 alunos indicaram ter se adaptado ao uso das plataformas.</li><li>• 4 alunos tiveram dificuldades para utilizar tais plataformas.</li></ul>
Compreensão dos conteúdos durante as aulas	<ul style="list-style-type: none"><li>• 12 alunos disseram ter muitas dificuldades em acompanhar e compreender os conteúdos durante as aulas.</li><li>• 3 alunos disseram conseguir acompanhar e compreender.</li></ul>
Dificuldades com os Componentes curriculares	<ul style="list-style-type: none"><li>• 12 estudantes indicaram ter muitas dificuldades com a matemática (e os componentes curriculares associadas).</li><li>• 3 estudantes indicaram, além da matemática, a língua espanhola.</li></ul>

Fonte: autoria própria, 2023.

A tabela 1 desenha um retrato que explicita o que foi identificado pelos relatórios de acompanhamento da Comissão de Combate à Evasão. Esses estudantes tiveram altos índices de evasão, também deixavam de entregar as atividades e, durante as aulas, demonstravam muitas dificuldades com alguns conteúdos, principalmente aqueles envolvendo cálculos. Na verdade, os indígenas utilizam a conhecimentos matemáticos próprios, compreendida dentro da perspectiva da etnomatemática e, por isso, quando falamos nas dificuldades, elas são em referência à ciência convencional do ocidente. Sobre isso, Mantoan (2003, p. 13) diz:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Essas constantes ausências, a não entrega das atividades e o baixo desempenho em algumas avaliações resultaram num alto índice de reprovação. As reprovações aconteceram por evasão ou por terem retenção nos componentes curriculares acima do quantitativo máximo para progredir ao ano subsequente que é o de retenção em até três. Burci *apud* Burci e Costa (2021, p.148) afirma que:

A inclusão acontece quando as barreiras são eliminadas e as tecnologias colaboram com esse processo, pois em muitos casos essas limitações são impostas pela própria sociedade. A tecnologia, ao proporcionar mais autonomia, diminui também as barreiras de comunicação, leitura e escrita contribuindo para o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional da pessoa que a utiliza.

Tabela 2 – Situação Acadêmica dos Alunos Indígenas em 2021

SITUAÇÃO ACADEMICA - ALUNOS INDÍGENAS				
ALUNO	COEFICIENTE DE RENDIMENTO	FREQÜÊNCIA	FORMA DO CURSO	SITUAÇÃO EM 2021
aluno 1	1,83	80,16%	integrado	Reprovado
aluno 2	4,36	88,11%	integrado	Reprovado
aluno 3	1,63	75,65%	integrado	Reprovado
aluno 4	3,77	56,57%	Subsequente	Reprovado por falta
aluno 5	3,71	98,58%	Subsequente	Aprovado com dependência
aluno 6	7,38	84,59%	Subsequente	Aprovado
aluno 7	1,83	80,16%	integrado	Reprovado
aluno 8	1,19	74,71%	integrado	Reprovado por falta
aluno 9	7,29	91,80%	Subsequente	Aprovado
aluno 10	0,89	70,64%	Subsequente	Reprovado por falta
aluno 11	5,86	98,43%	Subsequente	Aprovado
aluno 12	6,24	43,25%	integrado	Reprovado por falta
aluno 13	4,02	87,54%	integrado	Reprovado
aluno 14	4,51	56,57%	Subsequente	Reprovado por falta

Fonte: autoria própria, 2023.

O quadro traz o coeficiente de rendimento, uma média global do aluno em curso. Ele é baseado nas médias por componente curricular. Em alguns casos, como o do aluno 1, que frequentou acima de 75% (percentual de frequência exigido para aprovação), mesmo tendo significativa presença nas aulas, isso não foi condição para que ele obtivesse um bom desempenho. Estar presente não significa que o aluno estivesse aprendendo ou que a avaliação quanto a sua aprendizagem tenha sido adequada para a percepção das particularidades desse

público. O aluno 5, com 98,58% de presença e média global de 3,71, conseguiu a aprovação com dependência, quando possui retenção em até três disciplinas. Apesar do baixo rendimento, o estudante teve aproveitamento por outros méritos, além de ter conseguido atingir a média exigida para aprovação nas avaliações finais. Diferente do aluno 4, com média global de 3,77, condição que poderia levar a resultado semelhante ao do aluno 5, devido a sua baixa frequência, teve a sua reprovação por falta e do aluno 12, que também obteve uma boa média, mas teve a sua reprovação em razão da evasão.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto evidencia que a inclusão vai além da disponibilização de conectividade. Nesse sentido, Mattos (2003, p. 94), afirma:

Trata-se, portanto, não somente de discutir a ampliação do acesso às tecnologias da informação, mas também – o que é muito importante – de dotar todos os estratos sociais<sup>8</sup> de condições cognitivas adequadas para também poderem processar as informações, transformando-as em conhecimento, o que amplia as possibilidades de inserção nos mercados de trabalho e, também, permite o acesso a atributos fundamentais da construção da cidadania nos tempos atuais.

É fato que durante o período pandêmico, a necessidade de quarentena reduziu as alternativas de manutenção das aulas às atividades distanciadas síncronas e assíncronas, predominando a migração ao ensino remoto. No entanto, homogeneizar as estratégias adotadas desconsiderando as particularidades dos grupos atendidos criou uma escala de “meritocracia”, onde quem mais acessou ou entregou atividades teve o privilégio da aprovação.

Faltaram alternativas àqueles que estavam à margem desse “mérito”, como foi o caso dos estudantes Canelas. Soluções que considerassem as questões étnico-culturais, socioeconômicas, grau de alfabetização digital, déficit na compreensão dos conceitos basilares dos componentes curriculares da educação formal não índia, como português e matemática. Considerações essas essenciais para a promoção da permanência e êxito, tanto em situações em que se aplique o ensino remoto, quanto no ensino presencial.

## **Conclusões**

A análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas Canelas durante o ensino remoto no IFMA Campus Barra do Corda, no contexto da pandemia de Covid-19, revela uma série de desafios significativos. Fica clara a complexidade para o processo de inclusão educacional, que vai além da simples disponibilidade de tecnologia e acesso à internet.

Os resultados apontaram para uma lacuna nas estratégias educacionais assumidas pelo Campus Barra do Corda, quando não consideraram as especificidades étnicas, culturais e socioeconômicas dos estudantes indígenas. A falta de estratégias adaptadas adequadamente para apoiar esses alunos resultou em altas taxas de evasão e desempenho acadêmico insatisfatório. Isso indica a necessidade de repensar as abordagens educacionais, especialmente em tempos de crises como a pandemia.

Além disso, é importante considerar não apenas o acesso à tecnologia, mas também os conhecimentos adquiridos e de alfabetização digital dos estudantes. A mera disponibilidade dos auxílios estudantis e da conectividade não garantem o sucesso educacional se os alunos não estiverem devidamente preparados para utilizá-los de forma eficaz.

Portanto, apenas transpor das aulas para a forma remota, principalmente quando se credita aos auxílios estudantis a suficiência para o êxito do ensino remoto, sem se considerar os diversos contextos educacionais, não só reforça estigmas, como amplia a exclusão educacional. É preciso garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades de aprendizado, independentemente de sua origem étnica ou socioeconômica. Somente assim poderemos verdadeiramente promover a inclusão e a equidade na educação.

## Referências

ALMEIDA, Lília Bilati de et al. **O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira.** JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management, v. 2, n. 1, p. 7-28, 2005.

BURCI, T. V. L.; COSTA, M. L. F. **A Inclusão Educacional dos povos indígenas pelo Ensino Superior a Distância: a contribuição da tecnologia para a democratização da Educação.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 64, p. 141-157, 2021.

IFMA. **Resolução Nº 147/2022 de 11 de julho de 2022.** Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Conselho Superior na 3ª Reunião Extraordinária realizada no dia 11 de julho de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MATTOS, Fernando Augusto Mansor. **Exclusão digital e exclusão social: elementos para uma discussão.** Transinformação, v. 15, n. spe, p. 91-115, 2003.



## PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE: A CONSTRUÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Fernando Campos Peixoto (Bolsista CAPES-PPGE/UCDB)  
fernandocampos@salesiano.br

**Resumo:** Este artigo é fruto da dissertação, ainda em andamento, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, intitulada “A docência e o processo de humanização na Educação Superior”. O artigo procura compreender, apoiado em Paulo Freire, a necessidade de uma pedagogia voltada para a solidariedade e o processo de humanização. Para tanto, optamos por uma pesquisa bibliográfica. Inicialmente apresentamos um cenário educativo profundamente marcado por (des) valores, com destaque para uma educação que é capturada pela lógica do mercado, apostando na competição e empreendedorismo e segundarizando processos humanizadores. Neste sentido, destacamos a presença de uma pedagogia neotecnista, que reduz o processo formativo a instrução. Em seguida apresentamos a necessidade de uma Pedagogia da Solidariedade ancorada em Paulo Freire. E finalizamos a artigo destacando que apesar dos (des)valores incutidos pela pedagogia neotecnista e pelo neoliberalismo, o processo educacional pode ser um grande cenário de práticas humanizantes conduzidas pela solidariedade.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Solidariedade; Humanização; Paulo Freire.

### Introdução

Na lógica do sistema econômico neoliberal, o lucro econômico vale muito mais do que as pessoas. Isso significa que não importa quantas pessoas padeçam ou percam suas vidas, desde que o mercado esteja bem atendido e consolidado. E a principal consequência desse modelo econômico é a desumanização das pessoas, que viram apenas números e mão de obra barata, (Freitas, 2018). Portanto, trata-se de um modelo socioeconômico altamente excludente, desumano e desumanizador, isto é, faz de cada pessoa um simples objeto mercantil e mero instrumento para o alcance desenfreado do lucro (Freitas, 2018).

Todavia, esta exclusão, acontece por muitas e repetidas vezes na escola e na universidade quando os distintos modelos pedagógicos insistem numa educação neotecnista voltada para o atendimento das empresas e dos seus ideais de produtividade e lucros; desumanizando, desse modo, os atores do processo educacional (Arroyo, 2013; Diniz-Pereira, 2015). Ao insistir na dinâmica da competição, da meritocracia, das avaliações em larga escala,

entre outros, estamos gerando processos de desumanização, tendo como consequência mais desigualdades, segregação e morte (Arroyo, 2023).

Nesse sentido, falamos da necessidade de uma educação solidária que não permita a diminuição da pessoa humana e de sua dignidade (Freire, 2021a). Por isso, a educação solidária deve educar para a prática de contato com a/o outra/o e com suas diversas realidades, reconhecendo que todos e cada um de nós é ser humano, por isso, repleto também de direitos, e sobretudo, do direito à vida (Freire, 2021a).

Para dar conta desta reflexão, utilizaremos a pesquisa bibliográfica que segundo Tozoni-Reis (2009, p. 35) “[...] tem como característica principal o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende investigar”. E ainda “[...] buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido” (Tozoni-Reis, 2009, p. 36).

### **(Re)Conhecendo os (des)valores do Neoliberalismo/Neotecnicismo**

O sistema neoliberal caracteriza-se “como uma ordem mundial com extrema influência nos setores políticos, econômicos, sociais e educacionais” (Azambuja; Pereira, 2021 p. 107). Influência que tem como cerne o valor da competitividade, da individualidade, do Estado mínimo, com pouca intervenção no contexto e da livre atuação do mercado. Portanto, incentiva a produção eficiente a baixos custos. Dito nas palavras de Azambuja e Pereira (2021, p. 108)

[...] essa nova ordem mundial, têm influenciado e direcionado mudanças nos âmbitos econômicos, político, social e cultural em diversos países. Traz como fundamento a concorrência em todos os setores de forma totalizadora e abrange do Estado às diferentes esferas da existência humana. Para tanto, fundamenta-se na lógica de que a competição deve ser a mediadora de todas as relações sociais, pois aumenta a eficiência e a produtividade, melhorando a qualidade dos serviços e reduzindo custos. [...] Nesse contexto, [...], a definição de Estado como provedor do desenvolvimento econômico e social deu lugar a uma nova concepção de Estado mínimo, com o propósito de regular a economia sob as regras das leis de mercado. Dessa forma, novas possibilidades de interferência internacional foram criadas, no sentido de colaborar com a implementação de políticas públicas que garantam a atuação de mercados privados em áreas que até então eram de responsabilidade do Estado, tais como saúde, educação, infraestrutura entre outros.

Esta nova ordem mundial, denominada de neoliberalismo começou a ditar as regras também na educação fomentando atitudes e comportamentos próprios do neoliberalismo para servi-lo. Surge um novo modelo pedagógico, que procura incutir na sociedade e nas/os

estudantes a ideia de que o processo educacional tem como finalidade, exclusivamente, preparar pessoas para o mercado de trabalho. Este modelo passou a ser denominado por Pedagogia Neotecnista. Nas palavras de Libâneo (2014), a Pedagogia neotecnista

[...] funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. [...] [A ela] compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...]. [...] atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente [...], articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (p. 29-30)

Dentre todas as habilidades exigidas, podemos dizer que a competição é a maior, neste modelo educativo, pois é preciso “[...] competir para [...] ganhar” (Lima, 2019, p. 12). Costa e Pinto (2022) afirmam que o neoliberalismo e podemos dizer a educação neotecnista, “É um modelo social que promove a competição generalizada entre sujeitos na busca pela realização dos desejos pessoais, enquanto a figura do próximo torna-se turva e periférica” (p. 415). O grande problema é que a competição é desumana e não considera o ponto de partida das pessoas que a compõem. Então, “A competitividade exacerbada, enquanto princípio ético-político, moral e gerencial, tende a degenerar no individualismo, na instrumentalização própria da racionalidade meramente formal, na alienação” (Lima, 2019, 12-13). Competir torna-se um grande jogo; jogo em que as regras são claras: vencer o/a adversário/a a qualquer custo.

Nesse sentido, encontramos uma das questões mais cruéis do neoliberalismo e do neotecnismo: a competição entre os seres humanos para o mercado de trabalho e para a própria subsistência (Mira, Romanowisky, 2009). Competição que torna cada pessoa apenas um instrumento para o alcance de riquezas e do ajuntamento de posses (Arroyo, 2013).

Logo, a educação neotecnista tende a seguir e reproduzir esta tendência, incentivando que haja uma constante e desumana competição em tempo real e permanente entre os atores do cenário educativo. É o que Lima (2019) denomina como uma “Pedagogia contra o outro”. Explicada por ele (Lima, 2019), a Pedagogia contra o outro consiste numa prática que

Incide, forçosamente, sobre os alunos, os professores e as famílias, sobre as concepções de educação e de cultura escolar [e universitária], sobre a gestão do currículo, as práticas pedagógicas, os sistemas de regras dentro e fora da sala de aula, as modalidades de avaliação pedagógica, as relações de poder, os processos de socialização e de convivência. E [com] a competitividade degenerada, sobretudo

entre desiguais, cedo tende para a lei do mais forte, para a alienação dos sujeitos, para a perpetuação e legitimação das desigualdades, para as práticas de segregação interescolar e intraescolar dos alunos, para a rivalidade entre professores, podendo transformar-se numa pedagogia contra o outro.

Neste sentido, a meritocracia é outro elemento muito importante para este tipo de modelo educacional e para o sistema neoliberal. Ela impulsiona a pessoa a acreditar que para conseguir melhores condições de vida o caminho é se esforçar até o limite e, que, portanto, tudo depende do seu esforço pessoal (Backes, Baquero, Pavan, 2006). Quer dizer que todos são postos à prova para competirem entre si em busca de um mérito, sem considerar que nem todas/os partem do mesmo ponto.

Assim, na falácia dos méritos, as condições de cada um e cada uma não são consideradas, não são visibilizadas, e em grande parte, as desigualdades e as diferenças são até mesmo ocultadas e menosprezadas. Então, nota-se que o fator estrutural, isto é, as condições econômicas/sociais das pessoas são ignoradas ou são tratadas como falta de esforço, e não como causa e consequência deste problema estrutural. É uma falácia triste e desumaizadora para com aqueles que “[...] embora acreditem que suas vidas são o resultado do seu esforço e mérito pessoal, não dispõem das condições efetivas para que possam fazer as escolhas ‘certas’ ou para que possam adquirir novos hábitos, para que, de alguma forma, possam disponibilizar sua força de trabalho” (Backes, Baquero, Pavan, 2006, p. 537).

É pregar, por exemplo, que as/os estudantes da educação pública, da periferia, que todos os dias precisam passar pelo caos de uma comunidade muitas vezes violenta para chegarem à escola, ao colégio ou a universidade, têm as mesmas oportunidades das/os estudantes de uma escola elitizada. Ou seja, como se ambas as classes da sociedade tivessem as mesmas condições de tempo e financeiras para comprar materiais de estudos necessários para o bom andamento do curso. Nas palavras de Pinto e Costa (2022, p. 410):

A lógica neoliberalista [e podemos dizer neotecnista] incute no indivíduo a ideia falaciosa que só depende dele a garantia de sucesso financeiro e realização pessoal-profissional, não levando em consideração as desigualdades estruturais e os diferentes contextos de acessos às oportunidades que afetam cada pessoa.

Ainda neste processo pedagógico, a pessoa vale a partir daquilo que consegue (re)produzir, sendo visibilizada a partir do momento que consegue notas “eficazes”, realizadas, por exemplo, por meio das avaliações em larga escala. Contudo, entendemos que as avaliações



em larga escala não consideram a singularidade dos diversos grupos sócio-culturais. Elas obrigam a/o estudante a se adaptarem a um conteúdo, na maioria das vezes, distantes das vivências e convivências dos estudantes, pois enfatizam o conhecimento hegemônico. Segundo Tedeschi e Pavan (2021, p. 9) “[...] as avaliações em larga escala reforçam [...] ensinar somente os conhecimentos da cultura hegemônica a todos/as, da mesma forma e ao mesmo tempo, visando à homogeneização”.

Assim, as/os estudantes introjetam pouco a pouco os (des)valores deste modelo econômico/pedagógico. E o ambiente educativo, as escolas, as universidades, entre outros, passam a ser para eles/elas um cenário de práticas desumanizadoras que comprometem toda a sociedade. Isso porque “O espaço escolar [e universitário] constitui como um espaço privilegiado de relações que contribuem para, na maior parte das vezes, conservar a sociedade em seus aspectos estruturais” (Backes; Baquero, Pavan, 2006, p. 533), isto é, nos aspectos do neoliberalismo. Então, as/os estudantes passam a ser vistos como indivíduos úteis e necessários apenas para a manutenção do sistema estrutural econômico/social.

E a crueldade do sistema neoliberal e da pedagogia neotecnicista vão adiante; além de excluir os ditos “piores” na competição, à própria sorte, defendem a ideia de desfavorecimento a qualquer tipo de política pública, defendendo a intervenção mínima do Estado (FREITAS, 2002). Fato que contribui ainda mais para o fracasso na humanização das relações, pois atribui às pessoas o fato delas não conseguirem se posicionar no mercado de trabalho, não levando em consideração, as diversas realidades delas neste imenso Brasil, e assim, suas diferentes vidas intelectuais e condições que tiveram para concorrerem a algo, ou seja, desconsiderando as suas experiências (Freire, 2021c). Dessa forma, toda a frustração do não alcance dos objetivos, é atribuída como fracasso do próprio sujeito, minimizando ou ocultando os demais fatores, como a falta de investimentos na educação, a fome e a pobreza, por exemplo. (Freire, 2021c).

Contrário a estes modelos econômico/pedagógico, procuramos apresentar a necessidade de uma pedagogia voltada para a visibilização e reconhecimento dos diferentes grupos sócio-culturais, que considere todos e todas como pessoas importantes. É a pedagogia que Freire (2021a) denomina de Pedagogia da Solidariedade.

**Necessidade de uma Pedagogia da Solidariedade: a humanização como possibilidade**

Começamos este item, baseados em Paulo Freire, explicitando o que entendemos por solidariedade. Oliveira (2021, p. 123) explica que para Paulo Freire, a solidariedade é

[...] a ajuda que se proporciona àquele que necessita, para que ele não mais venha a necessitar. Solidariedade, neste sentido, é partilhar da luta dos que tentam escapar de suas variadas formas de opressão. É uma manifestação de apoio e uma postura existencial e política. Partilha da luta do outro contra a opressão é unir-se a estes outros na conquista da justiça social, é ir além dos limites da caridade, que fornece uma ajuda pontual, mesmo que continua; é assumir uma ação libertadora.

Assim, uma Pedagogia baseada na solidariedade procura compreender os fatores que oprimem e desumanizam o sujeito como o racismo, a indiferença, a discriminação, para oferecer um caminho que possibilite condições para que um processo de libertação aconteça, favorecendo a humanização do sujeito, por meio, sobretudo da solidariedade fundada no sonho da transformação e da esperança num mundo melhor (Freire, 2021c). Logo, nesta concepção, o processo educacional acontece, nos mais diversos ambientes, levando em consideração a singularidade, a personalidade e a cultura de cada estudante, assim como também os seus sonhos e as suas esperanças. Freire (2021d) sobre a prática da solidariedade, destaca:

O meu sonho é de uma sociedade menos feia, uma sociedade na qual nós possamos rir sem falsidades. Na qual saber não é um problema de visão, na qual não haja discriminação de língua, raça ou sexo. [...] [E] Nós temos que ter solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos. Esta solidariedade implica em esperança e sem solidariedade é impossível lutar (p. 108).

O/A professor/a procura criticizar e conscientizar acerca das múltiplas formas de existência, seja cultural, de gênero, religiosa, entre outros, sob pena de inviabilizar a convivência solidária. Nesta perspectiva, Candau (2013, p. 13) salienta que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, de tal forma que o processo educativo não pode acontecer distante da realidade.

Nesse sentido, pensamos também com Arroyo (2013), que no processo educativo, é importante reconhecer a singularidade dos sujeitos e das suas realidades, compreendendo suas posições, com base nas suas experiências de vida, valorizando-os, reconhecendo-os como seres humanos e não reduzidos a futura mão de obra.

Justamente, por isso, apoiamos a teoria de que o processo educativo é muito mais do que a transmissão dos “denominados conteúdos” escolares e/ou universitários; do que a simples

memorização de conteúdos para uma boa prova, mas é a formação do sujeito, que envolve conhecimentos, mas também formação para a vivência coletiva (Pinto e Costa, 2022) e para a prática da solidariedade (Freire, 2021d). Ou seja, é a criticidade ao invés do ato de memorizar, é a relação que se constrói no dia a dia com a/o outra/o ao invés da competição desmedida, é a aceitação do/a outro/a e de suas culturas e diferenças (Candau, 2013). Um processo pedagógico da solidariedade promove o encontro da partilha, de diferentes formas de viver a vida ao invés da indiferença (Arroyo, 2013).

Para isso, temos a tarefa de construir com as escolas e universidades, com os professores, com os familiares e todos os atores do processo educativo, a ideia de que as instituições de educação não formam e educam apenas para o mundo do trabalho, mas para a vida em suas diversas dimensões, gerando um processo de humanização e libertação, sobretudo do ser humano oprimido (Freire, 2021a, Arroyo, 2013). Assim, afirmamos com Veiga (2006, p. 82) que “A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação”.

E nessa perspectiva, a pedagogia da solidariedade busca desenvolver, construir e solidificar o pensamento de que a/o outra/o, que passa pelo processo de desumanização, pode ser um/a grande companheiro/a na resistência e superação da opressão, e não um opositor, que precisamos desbancar e aniquilar a todo momento. Nas palavras de Freire (2021c) não se pode aceitar que os oprimidos, ou as ditas minorias, lutem de modo não solidário, mas é preciso solidarizar-se unindo as minorias, preservando as diversidades.

Logo, pensar e defender uma pedagogia da solidariedade, é basear a educação também no ato do encontro com /ao outra/o, num gesto de companheirismos e fraternidade; é sustentar a ideia de que a educação, além de ser construção de conhecimentos e diálogos entre saberes e experiências, é espaço privilegiado para partilha de vida, para a humanização, para tornar-se gente (Freire; Freire; Oliveira, 2021). Gente que compreende, que ouve, que dialoga, que se importa, que ajuda; gente que é amorosa e solidária porque se vê no outro e, desse modo, defende os direitos do outro porque também se reconhece digna e com direitos.

Por isso, uma educação para a solidariedade exige elementos contrários ao que pedem os processos educativos tecnicistas e mercantis, isso porque exige, segundo Freire (2021b), uma prática educacional que valoriza a criticidade, a ética, a autonomia, o bom-senso, a tolerância e as lutas em defesa dos direitos, o (re) conhecimento das diversas realidades, a esperança, a crença no não fatalismo, disponibilidade e diálogo e, sobretudo, solidariedade.

Solidariedade entre os estudantes e os professores e destes para e com o mundo. Solidariedade que, conforme Freire (2021b) é contra o capitalismo. Solidariedade que não aceita “[...] esta aberração: a miséria na fartura” (p. 100); e que nos faz entender que absolutamente “[...] nada justifica a minimização dos seres humanos” (Freire, 2021b, p. 98). Por isso, a solidariedade nos ajuda no ato de humanizar, pois nos faz enxergar o outro, ir até ele/ela num gesto de companheirismo.

Diante disso, pensamos na solidariedade como uma proposta potente e pertinente para uma educação humanizadora, porque pensamos com Paulo Freire (2021b, p. 95) que “[...] quanto mais solidariedade existe entre educador e educandos no ‘trato’ desse espaço, mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem [...]” no processo e no contexto educativo.

### **Concluindo**

Finalizamos este artigo reiterando com os autores Freire (2021a, 2021b, 2021c, 2021 d), Arroyo (2013) entre outros, que a tarefa principal da educação não pode ser a de treinar trabalhadores para o mercado, mas a de formar cidadãos conscientes, dignos, respeitados, respeitosos e humanizados. Portanto, acreditamos e apoiamos a pedagogia da solidariedade (Freire; Freire; Oliveira, 2021), que defende um processo de humanização dos/as estudantes.

Concluimos, ancorados em Freire (2021,a,b,c,d), que os atos de solidariedade, especialmente, no cenário educativo, entre os atores da educação, podem gerar um potente e valorizado espaço do saber, da troca de experiências, da dialogicidade, do respeito, das relações, e do encontro com as diferenças, enfim, pode gerar pessoas humanizadas que valorizam e caminham com os companheiros na construção do bem comum, na certeza de que que todas as pessoas são importantes e devem viver com dignidade (Freire, 2021b).

### **Referências**

ARROYO, Miguel G. **Currículo Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZAMBUJA, Nathália Ribeiro de Faria; PEREIRA, Maria Simone Ferras. **Avaliação externa e qualidade da educação**: uma análise de trabalhos produzidos sobre a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais In: Mara Regina Lemes De Sordi, Maria Regina Lemes de; Jürgensen, Bruno Daminen da Costa Paes; Santos, Marcos



Henrique Almeida dos. (Orgs). Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BACKES, José Licínio; BAQUERO, Rute Vivian Angêlo, PAVAN, Rute. A presença da cultura meritocrática na educação de jovens e adultos. **Contrapontos** [online]. Vol.06, n.03, pp.525-539, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v.9,n.3, p.273-280, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. Solidariedade e esperança como sonhos políticos. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. Testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença. In: FREIRE, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 40, 18 de abril de 2019.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. . Tecnicismo, Neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: **IX EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**, 2009, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2009.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de Oliveira. Fatalismo e conformidade: a pedagogia da opressão. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley L.. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, mai./ago. 2021

PINTO, Vinicius Soares; COSTA, Daianny Madalena. Educação para o bem comum: uma contraposição à globalização neoliberal. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n.58, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

## PROJETO DE APLICATIVO CAMINHANDO PELO MUNDO - MITOLOGIA TERENA: A GAMEFICAÇÃO COMO PRÁTICA DECOLONIAL

Alexandre Sogabe (FCMS)  
alexandresogabe@gmail.com

**Resumo:** Tendo em vista os processos de dominação colonial que continuam a agir no mundo, recentemente, por meio do que podemos denominar provisoriamente de “infocracia”, um desdobramento do domínio hegemônico colonial sobre as culturas e povos periféricos. É preciso encontrar estratégias para romper com esse domínio tecnológico, um dos recursos que pode ser usado é a gamificação. Esta apresenta estratégias e ferramentas que podem contribuir com a criação não necessariamente de jogos, mas de dinâmicas e aplicativos que incorporam os recursos de engajamento tão desenvolvidos em dinâmicas interativas de vídeo games. O Artigo apresenta ainda a retomada da proposta do Aplicativo – Caminhando pelo Mundo – Mitologia Terena baseada na obra da Professora Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Recursos Educativos; Decolonidade; Gamificação.

### INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o projeto de colonidade está em ainda em curso, é possível que dizer que, no curso dos processos de colonidade apresenta uma de suas novas facetas pode ser a Infocracia. Dessa forma, é preciso manter-se vigilante as formas de dominação do projeto colonial e buscar formas de transgredir, resistir e superar a condição colonial.

O conceito de Infocracia é apresentado por Byung-Chul Han (2022) em seu livro "Infocracia - digitalização e a crise da democracia".

No livro o autor expõe os perigos da digitalização do mundo para a democracia, a esse fenômeno ela chama de infocracia.

We were stunned by the intoxication of communication and information. The information tsunami unleashes destructive forces. Meanwhile, it also encompasses political spheres and leads to fractures and massive disruptions in the democratic process. Democracy degenerates into infocracy. (HAN, 2019, p.19)

Dessa forma, os algoritmos das redes sociais que manipulam a navegação dos usuários, criando bolhas comunicacionais acabam por ensejar o que parece ser um desdobramento do projeto de colonidade: a dominação por meio da informação, por meio das redes sociais.

Porém, essa dominação pode ter apresentar um sério risco a nossa democracia por alguns motivos. 1. A ubiquidade da tecnologia, ou seja, o não conhecimento de como aquela tecnologia funciona, pode levar ao uso não consciente da tecnologia, onde o usuário é facilmente manipulado a consumir produtos serviços e, até mesmo, adotar posturas políticas de um ou outro espectro político. 2. As empresas passam a manter uma vigilância constante sobre os usuários, analisando vários aspectos de suas preferências, hábitos e até mesmo os lugares onde essa pessoa costuma ir, ou seja, a liberdade e a privacidade do indivíduo, e possivelmente, de toda a sociedade está comprometida.

Tendo em vista, que as grandes empresas de tecnologia, as principais responsáveis por manter essa vigilância e manipulação de usuários ocupam importante posições nas bolsas de valores (Alphabet Google, Amazon e Apple) entre as mais valiosas do mundo, elas reproduzem as formas de colonização.

Tendo em vista, o pensamento decolonial, é preciso estar atentos as formas de formas coloniais e manter a postura de um pensamento contínuo que possa reagir:

“O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 08).

Dessa forma, entender a tecnologia e passar a desenvolver aplicativos, redes sociais, filtros de fotografias e outros recursos são formas de uma luta decolonial, pois implica na “tradução” de traços culturais para a cultura informacional dos dispositivos móveis.

## **ELEMENTOS DA GAMEFICAÇÃO**

A gameficação pode nos dar pistas de como podemos elaborar dinâmicas que possam nos auxiliar. A gamificação é justamente a utilização de elementos de jogos fora do contexto de jogos (GRIFFIN, 2014), ou seja, é o uso dos elementos e jogos sendo aplicados em produtos, serviços, dinâmicas, aplicativos. Não implicando em jogos propriamente dito. É a busca da criação de dinâmicas usando os elementos dos jogos como estética, mecânicas, regras, buscando o "engajamento" e atenção que são observados em jogadores.



Dessa forma, a ideia de gamificação não está relacionada diretamente a jogar, mas a atingir um objetivo usando os elementos de jogos, não é uma solução absoluta, que pode resolver todos os problemas, mas um campo de experimentação que pode apontar alguns caminhos.

Sendo assim, é importante conhecer algumas características que podem nos ajudar a entender o contexto do que seriam boas práticas de gamificação. Zichermann e Cunningham (2011) em seu livro Seu livro “Gamification by Design” (Gameificação por Design, tradução livre) nos ajuda a entender a dinâmica dos processos de gamificação seguindo os seguintes tópicos: a) motivação dos jogadores, b) o comportamentos dos jogadores e, por fim, c) as ferramentas usadas em processos de gamificação.

A motivação dos jogadores passa quatro arquétipos básicos: seriam eles os 1) socializadores, exploradores, os empreendedores e os predadores. Os socializadores buscam por criar conexões sociais. Eles veem as dinâmicas como um pretexto ou pano de fundo para interações sociais, Eles buscam a interação social em vários ambientes e se sentem motivados para isso. Tem preferência por dinâmicas cooperativas, no qual seja possível trabalhar em equipe. Para esse perfil, a oportunidade de interagir é mais importante que o jogo em si.

Um outro arquétipo são os exploradores. Estes têm o desejo de criar e explorar as possibilidades oferecidas pelo jogo. Tem o interesse de descobrir as possibilidades do jogo e as "histórias" por trás dos ambientes. Ele tem o desejo de atingir o limite das dinâmicas do jogo.

Os empreendedores procuram apreender novas formas de interagir com as regras propostas e buscam melhorar a si mesmo. Ele tem por motivação superar desafio e esperam recompensas pelos desafios realizados. Buscam estar em constantes "quests", buscas que possam proporcionar vitórias constantes e são motivados pela realização completa de todas as atividades propostas pelo jogo. Por fim, os predadores buscam a disrupção do sistema, de forma direta ou com a ajuda de outros jogadores. O seu comportamento pode forçar mudanças na própria dinâmica das atividades, sendo essas mudanças positivas ou negativas. Este arquétipo tem por características ser extremamente competitivo, por isso cria relacionamentos intensos com outros jogadores, mesmo que sua imposição suplante a cooperação.

Entender e identificar os perfis no público a qual se destina a proposta de gamificação ajuda a melhorar as dinâmicas propostas e aumenta a chance de sucesso., essa tarefa tem importância vital no desenvolvimento dos recursos.

Em seguida, o comportamento dos jogadores, segundo os autores mencionados tem por base as relações: mecânicas, dinâmicas e estéticas. As relações mecânicas estabelecem os elementos funcionais do jogo, permitindo orientar as ações do jogador, as relações dinâmicas são as interações entre o jogador, as regras do jogo e os outros jogadores, estabelecendo a forma de como o jogo flui. As relações estéticas envolvem as emoções do jogador durante a interação com o jogo, em consonância com os outros elementos pode criar a emoção.

Por fim, trataremos das ferramentas usadas no processo de gamificação. Entre elas se destacam os pontos, níveis, medalhas, placar, divisas, integração, desafios e missões, loops de engajamento, personalização, reforço e feedback, item e escassez.

Os pontos são um recurso arbitrário que pode ter vários objetivos. Pode ser usando de maneira despreziosa e tem valor em relação a si mesmo, pode ser útil para placares e níveis. Pode ainda, indicar o progresso do jogador e representar um parâmetro para o desenvolver para a manutenção e rebalanceamento das dinâmicas a partir da visualização do avanço dos usuários.

Os níveis são os indicadores básicos de progresso do jogador, também pode ser usado como medidor de experiência. Pode indicar ainda o nível de habilidade e conhecimento do usuário das regras que compõem as dinâmicas, quanto mais o nível do jogador, melhor é o jogador e é preciso balancear o sistema para tornar as dinâmicas mais desafiadoras.

As medalhas ou “badges” são uma representação estética de conquistas que os jogadores ganham por realizar determinadas tarefas. É uma maneira bastante acertadas de expressar as conquistas dos jogadores. O Placar é utilizado para fazer comparações, geralmente pode indicar as conquistas dos jogadores, ou as pontuações gerais em determinadas tarefas, pode ser usado para estimular a competição e aumentar os níveis de engajamento e produtividade das equipes. As divisas são bem parecidas com as medalhas, e podem demarcar os objetivos e progressos dos jogadores, estimulando a competição e o engajamento por meio da promoção social. A ferramenta da integração permite a adoção de jogadores inexperientes no sistema, pode indicar o engajamento do jogador ao experimentar o jogo pela primeira vez. Essa é uma ferramenta que

cria uma maneira de inserção em degradê, evitando expor o jogador iniciante a toda complexidade do sistema, pode criar um ambiente positivo com baixa possibilidade de rejeição às dinâmicas propostas. Essa ferramenta é muito importante, pois, constitui a porta de entradas para os jogos. Os desafios e missões são dinâmicas que dão propósito ao jogo e possuem vários objetivos: engajar os jogadores nas dinâmicas, renovar o conteúdo do jogo adicionando sempre novas dinâmicas, procurando sempre atender às diferentes motivações dos jogadores. Loops de engajamento são maneiras de criar e manter emoções motivadores de forma sucessiva, auxiliam o processo de engajamento dentro do jogo. A ferramenta da personalização permite a transformação e customização dos itens do jogo de acordo com jogador, pode representar as escolhas do jogador no sistema, essas escolhas podem ser feitas de maneira inicial e gradativa. e, por fim, reforço e feedback, são as informações fornecidas pelo sistema ao jogador, procurando engajar o jogador por meio dos resultados de suas ações.

Outros recursos citados por Griffin (2014) podem ser adicionados a lista mencionada. Itens e Escassez. Os itens são recursos dentro do jogo podem melhorar a experiência dos participantes. Eles podem ser adquiridos como recompensa ou comprados com pontos do próprio jogo. A Escassez é um recurso usado dentro das dinâmicas do jogo, limitando de alguma forma a reprodutibilidade dos itens, fazendo com que determinados itens sejam mais procurados.

## **PROPOSTA DE APLICATIVO – CAMINHANDO PELO MUNDO: MITOLOGIA TERENA**

Tendo em vista os processos decoloniais e os elementos de gamificação pretende-se traduzir o livro Caminhando pelo mundo – Mitologia Terena da Professora Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (2010). A proposta seria criar um aplicativo que pudesse traduzir o livro para um formato mais atrativa para as novas gerações.

Em conversa informais com lideranças indígenas constatou-se uma mudança na contação de história entre as diferentes gerações que compõem a comunidade indígena. Dessa forma, a proposta do aplicativo é uma forma de conversar com as gerações mais jovens, contribuindo com a disseminação e preservação dos saberes indígenas.

A ideia é executar as imagens e texto do livro em animações, além da narração em dois idiomas: o português e o Terena, essa proposta teve início em 2020, porém, por conta da pandemia ela foi adiada e pretende-se retomar a atividade. Dessa vez, com mais profundidade.

## CONCLUSÃO

Por fim, tendo em vista os processos coloniais que continuam a acontecer, dessa vez, representados pelas grandes empresas de tecnologia podemos dizer que criar aplicativos que reproduzam a cultura das comunidades locais é uma forma da subversão da tecnologia em prol da cultura dos povos originários, tendo em vistas as ferramentas e recursos que a gamificação pode oferecer é possível criar novos caminhos para a sobrevivência dos saberes das comunidades locais, usando a tecnologia como forma de afirmação cultural dessas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

HAN, Byung-Chul. **Infocracy: Digitization and the Crisis of Democracy**. Petrópolis, RJ: Voices, 2022.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. **Caminhando pelo mundo – Mitologia Terena**. Campo Grande - MS, 2010.

GRIFFIN, Daniel. **Gamification in E-Learning**. Ashridge Business School, 2014. Disponível em: <<http://www.ashridge.org.uk/Website/Content.nsf/wELNVLR/Resources:+Gamification+in+e-Learning?opendocument>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. 1 edition ed. Sebastopol, Calif: O'Reilly Media, 2011.



## PROTAGONISMO DOS GUARARNI E KAIOWÁ NO ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Kátia Karine Duarte da Silva (UEMS)  
katiakds@uems.br

**Resumo:** O objetivo desse texto é apresentar o protagonismo dos acadêmicos Guarani e Kaiowá na realização do estágio docência em Sociologia. Trata-se de um relato de experiência coo professora supervisora do Ensino de Ciências Sociais na UEMS. Para isso, recorri aos dos relatórios de estágio produzidos pelos estudantes indígenas e as anotações e registros que realizei sobre o desempenho dos estagiários. Os resultados apontam novas possibilidades para o ensino de Sociologia na escola indígena.

**Palavras-chave:** guarani e kaiowá; estágio docência; ciências sociais.

A presenta proposta em como objetivo apresentar o protagonismo dos acadêmicos Guarani e Kaiowá na realização do estágio docência em Sociologia. Trata-se de um relato de experiência coo professora supervisora do Ensino de Ciências Sociais do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2017. Para a realização do texto, recorri as minhas anotações e registros referentes ao estágio e aos relatórios produzidos pelos acadêmicos. O estágio foi realizado na “Escola Estadual M’Bo Eroy Guarani Kaiowá”, localizada na aldeia Amambai/MS. Esse artigo foi elaborado em diálogo com pesquisadores indígenas e pesquisadores da temática indígena, com base nas reflexões na área da Antropologia, Educação e Sociologia.

A minha<sup>1</sup> primeira experiência como professora universitária e com estudantes indígenas deu início no ano de 2012, a primeira turma que ministrei aula foi o primeiro ano na disciplina Sociologia I, estava concluindo o Mestrado em Educação e, apesar de ter cursado Ciências Sociais, tive apenas uma disciplina que tratava dos povos indígenas na grade curricular, mas sem a possibilidade de uma inserção maior em seus territórios.

No momento que cheguei no Hotel da cidade, a rádio local noticiava fatos que ocorreram dentro das aldeias. Lembro-me de ficar incomodada, com a fala pejorativa expressada pelo meio de comunicação e, entendi, aquele momento, como um prelúdio do que

---

<sup>1</sup> Peço licença para falar em primeira pessoa.

seria a minha trajetória no contexto de fronteira<sup>2</sup>. É importante, destacar que minha chegada em Amambai, coincidiu com pós- assassinato de liderança Nízio Gomes em 18 de novembro de 2011 na retomada Tekoha Guaiviry, seus parentes ainda buscavam por seu corpo, que nunca foi encontrado.

O conceito de fronteira, nesse texto, é entendido como uma categoria histórica e tem, nas palavras do Sociólogo José de Souza Martins (1997, p.13): “[...] um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem domina, subjuga e explora [...] é na fronteira que encontramos o ser humano no seu limite histórico”. Se outrora, os Guaranis e Kaiowás ocupavam grandes extensões de terras, circulavam livremente conforme suas necessidades e vontade, agora vivem em aldeias superlotadas, escassas em recursos naturais e artificialmente criados pelo Estado, no processo conhecido como confinamento (Brand, 1997).

O antropólogo Kaiowá Tônico Benites (2009) entende que foi a partir de 1910 que se deu início a um processo de mudança da ocupação do território dos Guarani e Kaiowá, que encontravam dificuldades para “se assentarem e viver de forma autônoma”. Contexto em que o Estado criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILT), de caráter tutelar, sob o comando do governo federal. O órgão passou a entender a condição dos povos indígenas como “transitória”, a ideia consistia em considerar que essa condição, em breve, se transformaria na categoria trabalhadores rurais. Iniciou-se o processo de aldeamento sem nenhuma preocupação com localização das terras originárias. Nesse contexto surge a aldeia Amambai. Com Benites (2009),

Situadas entre três das principais bacias hidrográficas do Cone Sul do Mato Grosso do Sul (ou seja, as dos rios Dourados, Amambai e Iguatemi), a partir do final dos anos de 1970, estas reservas ficaram superlotadas, com as famílias extensas passando a sofrer diversos tipos de pressão, ameaças e persuasão para se assentarem nesses espaços (Benites, 2009, p.27)

A política de reservas serviu ao o processo de esbulho territorial durante o século XX, liberando áreas para a colonização (Cavalcante, 2014). O antropólogo Antônio Brand entende a chegada dos colonizadores em dois momentos distintos. O primeiro com o ciclo de exploração da erva- mate a partir de 1890 para exploração dos ervais, que atingiu as regiões de Caarapó, Juti e Amambai, por exemplo. Como destaca Brand (s/d; p.29): “[...] convém lembrar,

---

<sup>2</sup> Amambai fica distante 44 quilômetros do Paraguai.

que a Cia Matte Larangeiras, nesta fase, não busca a propriedade da terra, apenas a exploração da erva”. Dessa forma, as destruições das aldeias se intensificam na segunda fase, durante a década de 1950, após o fim do monopólio da companhia.

A formação da cidade de Amambai se deu a partir do ciclo da erva-mate, porém, com o seu encerramento, outras formas de exploração dos recursos naturais foram usadas, dentre as quais, a instalação de madeireiras, pecuária e no momento histórico mais recente, o predomínio da monocultura da soja (Albarez, 2013). Acirrando, as lutas pelas retomadas de terra, pois a cada investida da monocultura em grande escala, ocorrem o desmatamento, a contaminação dos rios e do ar em decorrência do agrotóxico. A aldeia Amambai, por exemplo, fica “encurralada” entre as grandes fazendas de produção soja. Os aviões particulares com veneno, sobrevoam as terras indígenas e deixam rastros com o vento. Essa situação vivenciei quando morei na região, era recorrente os acadêmicos indígenas chegarem na universidade com dor de cabeça devido a inalação do agrotóxico.

Feitas as explicitações iniciais, do contexto em que se localiza essa experiência, a seguir abordarei aspectos pertencentes à escola e a Universidade, as experiências de estágio a partir de dois relatórios produzidos em 2017 e as considerações finais.

### **Considerações sobre o ensino de Sociologia, o estágio e a universidade.**

A Sociologia como conhecimento científico nasceu no contexto europeu no século XIX com o desenvolvimento do Mundo Moderno (Ianni, 1989). Os pensadores clássicos da Sociologia são Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, os dois primeiros nasceram na Alemanha e o terceiro é Francês. No Brasil a Sociologia foi, de início, influenciada por ideias positivistas, aparece como possibilidade curricular nos pareceres aparece nos Pareceres de Rui Barbosa em 1879.

O gradual retorno da disciplina Sociologia ao currículo do ensino médio brasileiro foi possível com as finalidades previstas na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que expressa, em seu art. 36, que o educando do ensino médio deve desenvolver “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Mas, foi com a Lei 11.684 de 2008 que a Sociologia se torna obrigatória no currículo da educação básica. Isso foi possível, a partir das lutas realizadas por professores, Sindicato dos Sociólogos e sociedade civil.

Esse contexto, demandou a criação de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais no Brasil, na UEMS o curso foi implantado no ano de 2008, na cidade de Amambai, com a oferta de 40 vagas anuais, as aulas ocorrem no período noturno. A instituição também atende a estudantes das regiões vizinhas, como Coronel Sapucaia e Tacuru. Conforme o Projeto Curricular do Curso (2017), o objetivo é,

[...] de contribuir para o avanço social, para a socialização e democratização do saber, principalmente, de saberes que envolvem conhecimentos e habilidades voltados para a área educacional, social, antropológica e política do Estado e do país [...] (Mato Grosso do Sul, 2017, s/p)

Com relação ao estágio supervisionado o mesmo se desenvolve no terceiro e quarto ano do curso. O Estágio Supervisionado I consiste em uma aproximação do acadêmico, a partir das observações: do contexto da sala de aula; das relações sociais, presente da escola e de seu entorno, bem como, das condições materiais; o Projeto Político Pedagógico e a apreensão das políticas públicas em educação. Dessa maneira os estagiários e as estagiárias exercem o papel de pesquisadores-aprendizes dentro da escola (Hernandes; Hernandez, 2007). É importante destacar que grande parte dos acadêmicos indígenas tinham vínculos com a escola em que o estágio seria realizado, pois a maioria havia estudado na instituição ou estava atuando como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O segundo momento de entrada na escola, é o Estágio Supervisionado II, que consiste na regência de aulas, que deve ser realizada, preferencialmente, na instituição em que as observações foram realizadas. Na regência ocorre o planejamento de aulas e sua aplicação em sala, sob a orientação da professora que acompanha a disciplina estágio e do regente de turma. A orientação para o planejamento é que este fosse realizada em colaboração com o docente da escola a partir da sua realidade. O professor regente do ensino de Sociologia é indígena e egresso da UEMS, formado na primeira turma da Licenciatura em Ciências Sociais no ano de 2012, questão que favorecia o diálogo coletivo, muitos já haviam sido seus alunos.

Os conhecimentos ministrados nas aulas de Sociologia no ensino médio, não abarcam apenas o referido campo, mas, também, a Antropologia, a Ciência Política, a Filosofia e a História. No ano de 2016, momento do estágio, a disciplina ocupava apenas uma hora/ aula na grade curricular do ensino médio distribuída no primeiro, segundo e terceiro ano. O tempo reduzido da disciplina colocava limites a atuação docente e dos estagiários. Primeiro, porque os temas das Ciências Sociais, estimulam, a participação e o debate e, portanto, precisam de um



tempo maior para que isso ocorra de forma efetiva. Segundo, porque a escola é organizada a partir de um padrão comum bimestral, o professor precisa cumprir com as exigências burocráticas como: aplicar provas, trabalhos e fazer chamadas, questão que toma um bom tempo da aula.

É importante ponderar que até aquele momento, o curso de Ciências Sociais não era de caráter intercultural, essa mudança vem sendo discutida no atual momento. Quando iniciei o meu trabalho na Universidade, em 2012, havia poucos estudantes indígenas, contudo, esse quadro foi mudando. Conforme Célia Foster Silvestre e Marta Soares Ferreira (2021),

Na Unidade da UEMS de Amambai se matricularam, em 2015, um total de trinta e dois estudantes Guarani e Kaiowá, ingressantes pelo sistema de cotas: no curso de Ciências Sociais quinze e, no curso de História, dezessete estudantes, dando sequência a uma expansão do acesso que já se evidenciava em 2014 e, ano a ano, só foi aumentando (Silvestre; Ferreira, 2021, p. 20-21)

Destaco a importância das políticas públicas de acesso e permanência nesse processo e, também, a atuação do PIBID interdisciplinar na escola da aldeia Amambai. Como ressalta as referidas autoras,

Naquele contexto, as bolsas eram bastante divulgadas através dos membros do movimento estudantil, por docentes, secretarias, coordenação dos cursos, nas redes sociais e com a distribuição de cartazes que os próprios estudantes indígenas elaboravam. Eram cartazes bilíngues, com grafismos artísticos que os estudantes tinham o cuidado em distribuir em lugares frequentados pela juventude como, nas escolas, posto de saúde, os barracões de reuniões onde tinham danças ou centralizava os jogos esportivos. A partir da divulgação das bolsas surgiu uma reflexão sobre a importância dos programas institucionais de bolsa e auxílio à permanência na universidade. Enquanto políticas afirmativas eram divulgadas pelo movimento estudantil, corpo docente e diversas instituições ligadas aos Guarani e Kaiowá, refletiam a respeito da temática do direito ao acesso e permanência no ensino superior. (Silvestre; Ferreira, 2021, p. 21)

As autoras destacam o protagonismo dos estudantes Guarani e Kaiowá no que se refere ao fortalecimento dessas políticas públicas via divulgação de seus direitos, bem como de lutas pelas melhorias dentro da universidade para melhor atender aos anseios dos acadêmicos indígenas. O movimento de estudantes indígenas e as Rede Saberes, foram essenciais para a conquista do território universitário.

Contudo, é preciso reconhecer que não bastam políticas afirmativas ou de acesso ao ensino superior, são necessárias aplicações de novos paradigmas educativos que possibilitem

a articulação entre a ciência ocidental e os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos (Grümberg, 2005).

### **Relatos de estágio no ensino de Sociologia, experiência Guarani e Kaiowá.**

Segundo dados do IBGE (2023) no município vivem 9.988 indígenas. As etnias predominantes são Guarani e Kaiowá, mas nas aldeias é possível ter a presença dos povos Terenas, em menor proporção. A aldeia indígena Amambai, foi criada em 1915 pelo Sistema de Proteção ao Índio (SPI), posteriormente, o Estado criou as reservas Limão Verde (1928) e Jaguari (1993), todas localizadas no município de Amambai/MS. Além da escola estadual, na aldeia Amambai é ofertada a pré-escola e o ensino fundamental pelo município, mas, também a escola da “Missão” Mita Rory que, também, atende o ensino fundamental.

A Escola Estadual Mbo'eroiy Guarani kaiowá localizada na Aldeia de Amambai foi criada a partir do decreto n°.11.801 de 24 de maio de 2005. É a única instituição de ensino médio que atende a educação escolar indígena na região. Dessa forma, estudantes de outras localidades, como, por exemplo, a aldeia Limão Verde, precisam se deslocar para a aldeia Amambai para frequentar a escola. Conforme está expresso em seu Projeto Político Pedagógico (2017, s/p): “[o] trabalho educativo é norteado dentro dos princípios de educação tradicional dos Guarani Kaiowá.”

Concorda-se com Eliel Benites (2014, p. 22) que a escola para os povos: “[é] um lugar que se encontra na fronteira entre o mundo kaiowá e guarani e o mundo da sociedade não indígena. A escola indígena é o espaço do encontro desses mundos e de suas concepções antagônicas.” Esse antagonismo pode, por exemplo, ser expresso no currículo, sobretudo, nas disciplinas da grade comum e nos materiais didáticos distribuídos na escola, frutos de uma produção não indígena<sup>3</sup>. Assim, um dos grandes desafios no processo de estágio foi contextualizar os conhecimentos da ciência ocidental com a realidade da escola indígena.

O primeiro relato de estágio que apresento foi produzido por Celuniel Aquino Valiente da etnia Kaiowá. O estágio, em seu processo de análise sobre a Sociologia no contexto da escola indígena, levantou os seguintes questionamentos,

---

<sup>3</sup> NO MOMENTO DO ESTÁGIO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO EM SALA FOI: ARAÚJO, SILVIA MARIA DE. SOCIOLOGIA. VOLUME ÚNICO ENSINO MÉDIO, 2013.

As questões que surgiram durante as observações, são: como funciona o ensino na escola? De que modo devemos produzir leitura e escrita da língua indígena ao estudar os conteúdos da sociologia? É possível produzir material didático da sociologia na língua indígena? De que modo podemos produzir na língua indígena o material didático para estudar os clássicos da Sociologia, como: Karl Marx; Émile Durkheim e Max Weber? (Valiente, 2017, p.10)

Na sua regência, o referido acadêmico ministrou aula com sobre tema: “Movimentos Sociais”, presente no Referencial Curricular no segundo ano do ensino médio. Para essa abordagem, usou como exemplo os movimentos indígenas, sobretudo, o de retomadas. Segue um registro<sup>4</sup> da aula,

Imagem 1: aula Movimentos Sociais



Fonte: arquivo pessoal, 2017

A turma ficou entusiasmada com a aula, o estagiário, usou lousa e giz e, estimulou debates sobre o tema, também, relacionados a saúde e educação. Nas palavras de Valiente (2017),

O tema da aula foi “Movimentos sociais” e, para entender esse pensamento, partimos do movimento Guarani e Kaiowá de MS. Fiz um contexto histórico, ou seja, analisando o processo histórico de quando, como e porque surgiu esse movimento. A discussão e a atividade foram muito produtivas abordando diversas questões na esfera de conceito movimento social. As atividades que trabalhamos é exatamente para fazermos uma reflexão e compreender diversos movimentos, são as questões como: “o que é movimento social? De que modo é apresentado a luta por reconhecimento, conforme o sociólogo Axel Honeth? E uma reflexão em torno da realidade e situação

<sup>4</sup> Celuniel Valiente autorizou a publicação da foto nesse artigo.

dos Guarani e kaiowá do Sul de MS. O que é movimento indígena? Por que e como é esse movimento social?”. (Valiente, 2017, p. 23)

A experiência no terceiro ano do ensino médio, se deu com o desenvolvimento do tema: “Indústria Cultural”, também presente no Referencial Curricular. Para o estagiário a discussão sobre o tema foi produtiva e possibilitou aos jovens indígenas refletirem sobre sua realidade e os efeitos da Indústria Cultural em suas vidas. Para o desenvolvimento da aula recorreu aos pensadores da Escola de Frankfurt, como: Max Horkheimer e Walter Benjamin. Valiente (2017) levantou os seguintes questionamentos em sala,

o que é consumismo? O que é indústria cultural? De que forma a indústria cultural afetam os jovens? A partir da reflexão sobre a indústria cultural na vida cotidiana dos jovens indígenas. Desse modo, conforme essas questões tentamos entender a realidade dos jovens indígenas por via destas teorias críticas da sociologia. (Valiente, 2017, p.23)

O referido discente, foi protagonista ao questionar o ensino de teorias sociológicas que não levavam a uma reflexão sobre a realidade dos povos indígenas, como, por exemplo, o pensamento de Augusto Comte, previsto no Referencial Curricular, como apontou em relatório,

[o] professor passou-me a palavra, ou seja, para dar a minha aula. O plano de aula ou o planejamento que realizei é exatamente sobre “O Positivismo de Auguste Comte”. No momento que fiz o plano de aula, pensei de várias formas de como vou apresentar o pensamento de (Comte) do século XIX, uma teoria que visa para refletirmos sobre desenvolvimento capitalista e a questão indígena desde 1500. Apareceram várias questões no momento de preparação da aula, como, por exemplo: “como relacionar ou fazer o diálogo entre o pensamento de Comte e com a realidade guarani e kaiowá?”. Conforme o estudo e leitura sobre a Educação Escolar Indígena, entendo que se deve priorizar o saber ou epistemologia guarani e kaiowá. (Valiente, 2017, p.22)

Percebe-se que o acadêmico articulou a teoria da luta pelo reconhecimento em Axel Honeth com as lutas dos povos Guarani e Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, bem como relacionou o conceito de Indústria Cultural com a realidade dos jovens indígenas. O estímulo a reflexão e ao debate foram as diretrizes de sua aula, bem como questionou teorias que não possibilitaram maior diálogo com a realidade do seu coletivo. Celuniel Valiente é Doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e docente da escola pública da aldeia Amambai, no atual momento.

Outro relato de estágio que apresento é o da acadêmica Lúcia Pereira, da etnia Guarani, realizado, também, no ensino médio. Em sua contextualização sobre a escola e a aldeia, Pereira (2017, s/p.) entende que: “[a] aldeia está muito pequena para o grande número de habitantes”. Acerca das famílias Guarani e Kaiowá e de suas condições econômicas, entende que a bolsa



família, é um benefício importante condicionado a frequência escolar, pois: “[...] Muitas mulheres são mães solteiras e precisam do benefício para sustentar suas famílias”. A estagiária compreendeu que o mercado de trabalho para as mulheres indígenas é difícil, sobretudo, por falta de estudos e qualificação profissional, se tornam mão-de-obra barata.

Outro ponto que Lúcia Pereira destaca é a influência que o capitão exerce na escola e na escolha de quem deve ser convocado para lecionar ou trabalhar, ultrapassando, nas palavras da estagiária, a direção escolar. É importante pontuar que no momento em foi realizado o estágio, a direção escolar era não indígena. A diretora foi bem receptiva com Lúcia havia cursado seu ensino médio na escola, bem como o PIBID interdisciplinar. Para Lúcia Pereira (2017),

A escola vem sendo importante para os jovens Guarani Kaiowá, [...] para que eles busquem sempre ajudar a sua comunidade. Os jovens que fazem faculdades nas outras regiões, sempre voltam para atuar na sua aldeia [...] (Pereira, 2017, s/p.)

O primeiro tema de regência da acadêmica foi “Senso comum e conhecimento científico”, nesse tema a acadêmica apresentou discussões pautadas na alegoria de Platão, tal qual aparecia no Referencial do estado. Porém, apresentou, como exemplo, em sua aula, a produção do saber indígena ao se refere ao uso das ervas medicinais. Segue um registro de imagem<sup>5</sup>,

Imagem 2: Aula “Senso Comum e Conhecimento Científico”.



Fonte: arquivo pessoal, 2017.

<sup>5</sup> Lúcia Pereira autorizou a publicação da foto nesse artigo.

Os estudantes participaram do debate, a acadêmica mostrou imagens das ervas medicinais e conversaram sobre suas experiências familiares com relação ao uso das ervas, alguns estudantes relataram conhecer através dos ensinamentos dos anciões e anciãs de sua família. Naquele contexto, a Lúcia Pereira fazia parte de uma pesquisa da Fiocruz sobre os conhecimentos tradicionais sobre as ervas medicinais, experiência que levou para sua regência no ensino médio. Outro tema abordado pela estudante, foi “Desigualdade Social” o qual o objetivo foi de,

Compreender como acontecem as desigualdades na sociedade indígena, como também nas favelas, e nas grandes cidades, os preconceitos que acontecem para encontrar trabalhos, destacar também o que a mídia apresenta na sociedade. Por outro enfatizar que a desigualdade de gênero também está presente nesse meio de sociabilidade (Pereira, ano, s/p)

No decorrer das aulas os estudantes do ensino médio, prestaram a atenção na e contribuíram. A acadêmica relacionou o conceito de Desigualdade Social, com a realidade dos povos indígenas, sobretudo, dos que vivem na aldeia de forma precária, bem como o preconceito que estes encontram para conseguir uma colocação no mercado de trabalho e, também, a desigualdade de gênero. A referida acadêmica, hoje é Mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e atua na mesma escola em que realizou o estágio, hoje como coordenadora pedagógica.

### **Outras considerações**

O protagonismo dos estudantes Guarani e Kaiowá, se deu dentro e fora da universidade, seja por posicionamentos marcantes em sala de aula, quando enfrentavam os preconceitos e falta de informações sobre seu modo de vida nas aldeias, ou seja, fora da sala de aula. Como, por exemplo, no processo de resistência em retomadas ou de resistir aos ataques e atitudes racistas dentro da cidade de Amambai/MS. Concorda-se com Bergamaschi, (2014) que de forma geral os intelectuais indígenas se revelam na luta pelo

Em geral, os intelectuais indígenas se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais, se aproximando da concepção de intelectual orgânico cunhada por Gramsci: um intelectual comprometido com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, comprometido com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios. (Bergamaschi, 2014, p.11-12)

Em sua dissertação de Mestrado a antropóloga Lúcia Pereira defende que,

Cabe a nós indígenas abordarmos o nosso modo de ser, ser protagonistas da nossa própria história. Atualmente muitos jovens acessam o campo acadêmico, estão ocupando o lugar e se tornando visíveis, temos acadêmicos, mestres e doutores indígenas, falando dos lugares que vivem, do seu reko, e compartilham forças para lutar sobre a visibilidade. É importante notar que iremos ocupar o nosso lugar de fala (Pereira,; 2021, p.20)

Nesse mesmo caminho Celuniel Valiente ao refletir sobre os a importância dos conhecimentos em Ciências Sociais, diz,

Em minha opinião, esses conhecimentos científicos sobre a humanidade e mundo são profundamente interessantes e importantes para nós indígenas conhecer, porque, em conjunto com essa ciência do branco, é que vamos produzir diálogos e trazer um olhar extremamente inovador não só para a antropologia, como também em outras áreas de ciências humanas e sociais, como pesquisador e cientistas intelectuais indígenas. (Valiente; 2018, p.201-202)

A partir dessa experiência com professora de estágio supervisionado em que tive a oportunidade de acompanhar os acadêmicos nas escolas das aldeias, compreendi que o currículo de Sociologia deve ser constantemente revisitado, considerando a dinâmica da sociedade e os diferentes contextos em que a disciplina é implementada. É oportuno lembrar que a Sociologia como conhecimento escolar, foi reconhecida pela 11.684/2008, se comparada a outras disciplinas, como, por exemplo, matemática ou português, é recente a sua inserção, portanto, ainda há o que se debate e construir. Acredito, que os relatos de estágio produzidos por discentes indígenas podem contribuir para um ensino de Sociologia que atenda aos interesses desse coletivo.

## REFERÊNCIAS

ALBANEZ, Jocimar Lomba. **Ervais em queda: Transformações no campo extremo-sul de Mato Grosso (1940-1970)**. Dourados- MS: Ed. UFGD, 2013.

BRAND, Antonio. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra. Tese (Doutorado em História) – PUC/RS, Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. **“Quando chegou esses que são nossos contrários” – A ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani**. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1235/1151>. Acesso: 30/08/2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BENITES, Tonico. **A Escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2009.

BENITES, Eliel. **Oguata Phyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te'yikue.** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Demarcação de terras indígenas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas.** Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401848531\\_ARQUIVO\\_29RBA-Demarcacaodeterrasindigenas.T.L.V.Cavalcante.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401848531_ARQUIVO_29RBA-Demarcacaodeterrasindigenas.T.L.V.Cavalcante.pdf). Acesso: 22/08/2023.

FOSTER, Célia Maria; FERREIRA, Marta Soares. Os Kaiowá e Guarani na Uems de Amambai (MS): **Uma perspectiva rizomática de descrever.** In: OLEIVEIRA, Esmael Alves de; MOURA, Noêmia; REIS, Claudio [Orgs.] A pesquisa em Ciências Sociais em Mato Grosso do Sul: Diálogos Cruzados. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. [P.13-41].

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestria en Antropologia social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. In: Revista TELLUS. Ano 5, nº. 8/9. Campo Grande: UCDB. 2005. p. 73-78

HERNANDES, Maria Lúcia Queiroz Guimarães Hernandez; HERNANDES, Paulo Romualdo. **Ih Lá vem o Estagiário...Revista de Educação** (Itatiba), v. Xp. 107-112, 2007.

IANNI, Octavio. **A Sociologia e o mundo moderno.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 7-27, 1.sem. 1989

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Mbo'eroiy Guarani Kaiowá**, 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, Licenciatura.** Amambai, 2017

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: HUCITEC, 1997

PEREIRA, LÚCIA. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado no ensino de Ciências Sociais II.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2017.

\_\_\_\_\_. **As políticas públicas para a saúde indígena e a política de saúde das mulheres kaiowá da reserva de Amambai, MS: aproximações e impasses.** Dissertação de



Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Sociocultural. Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

SILVA, Kátia Karine Duarte da. **Políticas Educacionais para a inserção da Sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)**. Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2013

VALIENTE, Celuniel Aquino. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado no ensino de Ciências Sociais II**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Amambai, 2017.

\_\_\_\_\_. Breve descrição sobre os kaiowá e guarani na graduação e pós-graduação. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 18, n. 36, p. 193-205, maio/ago. 2018.

## REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE GESTORES E PROFESSORES

Karolina da Silva Riquelme (Bolsista CAPES/PPGE-UCDB)  
[karolinarique.02@gmail.com](mailto:karolinarique.02@gmail.com)

Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB)  
[flavines.rebolo@uol.com.br](mailto:flavines.rebolo@uol.com.br)

**Resumo:** Este artigo possui como objetivo compreender as relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar, analisando o que dizem os estudos sobre as implicações das relações entre gestores e professores. De abordagem qualitativa, este artigo nasce da adaptação e aprofundamento de um capítulo de uma dissertação de mestrado, sendo essa uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, que investigou as implicações das relações interpessoais como potencial fonte propiciadora de bem-estar docente. A partir das análises realizadas nesse Estado do Conhecimentos, organiza-se aqui um aprofundamento sobre a conceituação de relações interpessoais e uma reflexão sobre a complexidade das resoluções de conflitos no ambiente escolar. Discute-se, também, como as mediações de conflitos implicam nas relações interpessoais dos profissionais da educação, gestores e professores, visto que os gestores escolares possuem uma significativa influência na organização do clima e da cultura escolar. Considera-se que a mediação de conflitos promove um ambiente escolar saudável, melhora as relações interpessoais e contribui para o sucesso acadêmico, profissional e social na escola.

**Palavras-chave:** relações interpessoais; gestores escolares, trabalho docente; clima e cultura escolar.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma síntese de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada Construindo um tecido de significados e sentidos: relações interpessoais entre professores e gestores e o bem-estar docente, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco, linha de pesquisa II Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. A pesquisa tem como objetivo principal compreender as implicações das relações interpessoais entre gestores e docentes como potencial fonte propiciadora de bem-estar docente.

A dissertação é uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo Estado do conhecimento. A abordagem qualitativa, segundo Gatti e André (2010, p. 30), constitui-se “[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão

dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

As pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 161) são imprescindíveis para que se tenha uma “visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo” e para que se possa compreender e avançar no conhecimento sobre determinada temática. Este tipo de pesquisa visa à “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A pesquisa realizada para a dissertação foi desenvolvida a partir de buscas por teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos indexados em Repositórios Digitais (RDs)<sup>1</sup> de produções científicas.

Da revisão de literatura realizada para o estado do conhecimento, chama-se a atenção, neste artigo, para a temática das relações interpessoais e como essas ocorrem no meio social, neste caso o ambiente escolar, a partir da historicidade dos sujeitos. Assim, objetiva-se no presente artigo apresentar as análises, realizadas nos estudos selecionados no estado do conhecimento referido acima, sobre as relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar, analisando o que dizem esses estudos sobre as implicações das relações entre gestores e professores.

## **CONCEITUANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Ao longo da vida, as pessoas desenvolvem diversos tipos de relações em pares com outros sujeitos, segundo Minicutti (2001, p. 22), as relações interpessoais, ou relações humanas, podem ocorrer “entre uma pessoa e outra [...], entre membros de um grupo [e] entre grupos numa organização”. O processo de relacionar-se é complexo e ocorre permanentemente; dessa forma, existem muitas possibilidades de interações e relacionamentos interpessoais no ambiente escolar, que são influenciadas por uma série de circunstâncias que podem comprometer os níveis de satisfação nas mesmas. Essas relações englobam a interação entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários, pais e gestores,

---

<sup>1</sup> Os Repositórios Digitais (RDs) são bases de dados online que reúnem de maneira organizada a produção científica de uma instituição ou área temática. Os RDs armazenam arquivos de diversos formatos.

desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e acadêmico e na construção de um ambiente educacional saudável e produtivo.

Estabelecer relações interpessoais é mais do que simplesmente conviver ou interagir com outros sujeitos. Cada sujeito compõe a sociedade, e a sociedade como um todo, constitui o sujeito. Estando um presente no outro dialeticamente, pois “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (Kosik, 1976, p. 15), enfatizando a importância do contexto histórico e social, reconhecendo que os fenômenos estão em constante movimento e transformação. Portanto, as relações interpessoais são compostas por diversos elementos internos e externos aos sujeitos, compreendendo que o sujeito e a sociedade constituem um ao outro, e o sujeito passa a tecer uma síntese de ideias e a construção de um conhecimento mais amplo e complexo sobre a realidade.

Por relações interpessoais, a partir do pensamento de Antunes (2012), entende-se como “o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. E ainda “é uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir, através de uma visão sistêmica, a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente” (Antunes, 2012, p. 9). Tendo em vista as bases emocionais e psicopedagógicas enfatizadas por Antunes (2012), considera-se que os relacionamentos interpessoais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando o bem-estar emocional, o comportamento social, o aprendizado e a saúde mental dos sujeitos que se relacionam entre si.

Brenner e Ferreira (2020b, p. 47) também buscam definir o que são as relações interpessoais, abordando-as como “o conjunto de interações cotidianas, em todas as dimensões da vida, objetivando a convivência. Esse conjunto inclui estar em conexão com outras pessoas ou mesmo em desconexão ocasionando conflitos, que também são espécies de relações interpessoais”. Pensa-se o conjunto de interações cotidianas como uma condição para mais do que apenas conviver ou estar fisicamente presente na mesma localidade que outras pessoas, envolvendo uma série de aspectos e habilidades que influenciaram a qualidade dos vínculos pertencentes entre os indivíduos, como: compartilhamento de interesses, comunicação eficaz, empatia, altruísmo, resolução de conflitos, entre outros.



Segundo Minicucci (2001), grande parte do tempo em que se realiza um trabalho é feito por meio do convívio com os outros, quer como indivíduo, quer como grupo (relação interpessoal). À vista disso, “[...] como pessoa, pode relacionar-se consigo mesmo. São as chamadas *comunicações interiores* (diálogo interior)” (MINICUCCI, 2001, p. 23) ou relação intrapessoal. Oliveira e Soares (2019), observam para além do conviver com pessoas externas, mas o olhar voltado para si. Apresentando a percepção que o sujeito deve ter de si para/com os outros, como este se autoconhece e regula seus sentimentos e emoções ao estabelecer relações externas. Presumindo que, a partir do momento em que se busca conhecer sobre si, o processo de se comunicar interpessoalmente se fortalece, surgindo a possibilidade de amizade e a habilidade de resolução de conflitos.

O relacionamento interpessoal pode ser compreendido como o conhecimento das relações internas entre si próprio ou com o seu interior. Podemos destacar nessa perspectiva o autoconhecimento, a autorreflexão, com o intuito de se compreender os sentimentos e emoções que nos cercam no relacionamento com o próximo (Oliveira; Soares, 2019, p. 9).

A partir da compreensão do que se entende por relações interpessoais, pensa-se que a educação, sendo um processo que acontece coletivamente, e não de forma individual, no ambiente escolar também ocorrem relacionamentos que transiram dialeticamente entre o intrapessoal e interpessoal. Essas relações compõem uma totalidade social que possui historicidade, isto é, são influenciadas e moldadas pelo contexto histórico e cultural em que ocorrem. As relações entre os sujeitos são construídas e transformadas ao longo do tempo, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais que ocorrem na sociedade, podendo gerar conflitos independente da intenção dos sujeitos que ali atuam.

As relações interpessoais tornam-se ainda mais delicadas, pois envolvem dois sujeitos, ou mais, intrinsecamente diferentes, com atitudes diversas, pensamentos, opiniões e vivências distintas e que em determinados momentos precisarão conviver, estabelecendo um ambiente harmonioso, ou não, em prol de objetivos em comum, sejam eles de ordem pessoal ou profissional, respeitando diferenças e valorizando a historicidade de cada um (Brenner; Ferreira, 2020a, p. 14).

Os sujeitos sempre agirão como seres sociais, compartilhando de diversidades culturais, pensamentos, opiniões e formas de agir. E essa socialização de diferentes perspectivas podem gerar conflitos, os quais, dependendo de como forem gerenciados, poderão conduzir negativamente as relações estabelecidas, causando efeitos como danos emocionais, rompimento de laços e ressentimentos.

Nos ambientes de trabalho, locais em que, na maioria das vezes, as pessoas convivem em grupos, essas relações assumem papel preponderante e, sob a forma de conflitos, podem interferir no trabalho produzido. Na escola, a situação não é diferente pois se trata também de um ambiente de trabalho com pessoas que ficam juntas por horas a fio, convivendo, trabalhando e em dependência umas em relação às outras (Brenner; Ferreira, 2020b, p. 47).

O trabalho pedagógico e a gestão escolar são permeados por diversos fatores de satisfações e insatisfações, entre estes, estão os conflitos que ocorrem nas relações interpessoais entre esses profissionais, podendo ser gerados a partir de percepções equivocadas sobre o que o outro pensa, comunicação inadequada ou deficiente que gera bloqueios, e mesmo por emoções fortes que são geradas cotidianamente no ambiente de trabalho. Por conflito, entende-se:

Toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal [...] ou interpessoal (Chispino, 2007, p. 15).

O ambiente escolar, constituído pelas diversidades de interesses e pelas situações cotidianas, sendo elas desafiantes ou não, geram conflitos por toda historicidade social, em diferentes contextos e momentos históricos. Os sujeitos, enquanto seres individuais, pensam e agem de maneiras diferentes, e que nem sempre corresponde ao que é esperado pelo outro. Chispino (2007) continua o conceito de conflito a partir do pensamento de que:

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, são defendidas frente a outras, diferentes (Chispino, 2007, p. 16).

Essa diversidade de pensamentos e comportamentos é um aspecto intrínseco da condição humana e é fundamental para a riqueza da sociedade e das relações interpessoais. Quando os conflitos são pensados de maneira construtiva e respeitosa, eles podem desempenhar um papel positivo no fortalecimento das relações entre os sujeitos. Para relacionar-se com outros sujeitos, Minicucci (2001) ressalta que é necessário desenvolver uma sensibilidade social (empatia) como aptidão para compreender o que os outros pensam e sentem, e desenvolver uma flexibilidade de comportamento que resulta em um repertório de condutas para agir de acordo com cada relacionamento e suas exigências.

Num grupo há interação sempre que cada um dos elementos reage ante o comportamento de cada um dos outros. Os elementos do grupo não só atuam uns sobre os outros reciprocamente como também atuam juntos de uma forma mais ou menos uniforme. Pessoas juntas por si sós não formam um grupo. [...] Há operários que trabalham juntos numa mesma seção, mas não formam grupo (Minicucci, 2001, p. 194).

É necessário que os sujeitos ao se relacionarem no ambiente de trabalho, neste caso a escola, possuam um interesse comum em interação, a fim de formar uma estrutura organizacional que possua uma identidade empática e saudável.

Refletindo o ambiente escolar como um local de troca de diferentes saberes e de estabelecimento de relações interpessoais, pensa-se os professores e os gestores como profissionais que se relacionam com múltiplos sujeitos no trabalho. Dessa forma, existe uma complexidade na condução dos sentimentos e emoções gerados nesse ambiente e diversas situações a serem mediadas. Apresenta-se na próxima seção, reflexões sobre essa complexidade nas resoluções de conflitos no ambiente escolar e como as mediações desses implicam as relações interpessoais dos profissionais da educação abordados nessa pesquisa.

## 2.1 IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

As implicações dos modos de resolução de conflitos que podem surgir cotidianamente nos ambientes de trabalho resultam diretamente na qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Sendo o ambiente de trabalho a escola, a capacidade dos professores e gestores de administrá-lo de maneira construtiva é fundamental para manter um ambiente harmonioso, isso inclui ouvir todas as partes envolvidas, buscar soluções equitativas e promover a reconciliação. Assim, a maneira como o ambiente do trabalho é organizado pela gestão escolar será de grande influência sobre como se desenvolverá o trabalho pedagógico, e por fim, a dialogicidade entre estes profissionais.

Na escola, além das infinitas relações existentes e contradições, os conflitos também são presentes. Por isso, prezar pelo respeito e pela democracia faz toda a diferença nesse espaço. Ambientes onde as relações interpessoais não são valorizadas resultam em trabalhadores desmotivados, principalmente em se tratando de professores, que a dialogicidade precisa ser uma das propulsoras do trabalho. Trabalhar com a educação não é uma tarefa fácil, mas pode se tornar algo mais leve quando coletivo (Brenner; Ferreira, 2020a, p. 15).

Os gestores escolares desempenham um papel importante na resolução de conflitos no ambiente escolar. Lidar efetivamente com conflitos pode ajudar a manter um clima escolar

saudável, fortalecer as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar e promover um ambiente de trabalho construtivo. Lück entende que

a escola é uma organização social e, como tal, desenvolve uma personalidade própria, sobretudo de acordo com a liderança nela exercida e com a orientação de seu modo de ser e de fazer; [...] com os estilos assumidos no enfrentamento aos desafios, as relações interpessoais, a comunicação, os objetivos reais expressos em suas ações, dentre outros aspectos, isto é, a partir da atuação de seu elemento humano coletivamente organizado (Lück, 2011, p. 23-24).

Enquanto área de atuação responsável por estabelecer a organização e o direcionamento para dinamizar os modos de ser e de fazer na escola, a gestão escolar interfere sobre diversos pontos de atenção no clima escolar. Alguns exemplos como a resolução de conflitos a partir de estratégias de escuta ativa e empática do que apresentam os professores e outros sujeitos, disponibilidade para mediação e apoio contínuo, objetivando resolver o conflito de forma eficaz e duradoura, e promover uma cultura de respeito, comunicação aberta e colaboração na escola.

A qualidade das relações interpessoais influencia diretamente o clima escolar, portanto, um conjunto de aspectos da forma de ser e de fazer na escola que influenciam a sua organização e as características do ambiente geral de convivência no trabalho de gestores e professores.

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica (Lück, 2011, p. 30).

Um clima escolar positivo e acolhedor contribui para promover uma sensação de pertencimento à comunidade escolar. Em suma, ao reconhecer a importância das relações interpessoais no ambiente escolar, os gestores podem criar um ambiente que incentive seus sujeitos a lidarem com questões relacionadas a conflitos e diversidade, bem como criar espaços para o diálogo aberto e escuta ativa.

As relações interpessoais positivas entre gestores escolares e professores são fundamentais para a criação de um ambiente de trabalho produtivo e colaborativo. Quando há confiança, apoio mútuo e comunicação aberta, todos os membros da comunidade escolar podem vivenciar uma melhor qualidade de vida no trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As relações interpessoais entre gestores e professores se referem às interações, conexões e vínculos estabelecidos entre esses, as interações envolvem a troca de conhecimentos, emoções, ideias e expectativas entre os indivíduos, indo além do simples conviver no ambiente de trabalho. Considera-se como elementos fundamentais para o estabelecimento dessas relações: boa comunicação entre os sujeitos; confiança, respeito e dignidade de aceitação no ambiente de trabalho; colaboração e compartilhamento de experiências a partir de suas historicidades; apoio e subsídio nas dificuldades enfrentadas, seja emocional ou no desenvolvimento do trabalho. Entre outros aspectos que podem variar de intensidade e natureza.

Em resumo, relações interpessoais positivas entre professores e gestores são essenciais para criar um ambiente de trabalho saudável e produtivo. A escola como um lócus de socialização emocionalmente complexo pode afetar diretamente o bem-estar físico, mental e emocional dos profissionais que ali atuam. Acredita-se que ao manter um ambiente de trabalho que vise o apoio, respeito e colaboração se possibilita uma contribuição para o cultivo de sentimentos de satisfação em relação à profissão.

A capacidade dos gestores escolares em mediar conflitos de forma eficaz pode ter uma influência significativa no clima escolar, no bem-estar, na qualidade de vida no trabalho e no sucesso acadêmico. Conclui-se que os gestores escolares possuem uma fundamental influência nas relações interpessoais no ambiente escolar, conduzindo a cultura, a comunicação, a participação e a maneira como os conflitos são tratados. Um modelo de gestão que prioriza a colaboração, a comunicação aberta, a inclusão e o desenvolvimento pessoal pode contribuir para um ambiente escolar mais saudável e produtivo, beneficiando todos os membros da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima**: A sala de aula como um espaço do crescimento integral. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BRENNER, C. E. B.; FERREIRA, L. S. Gestão escolar e conflitos: impactos no trabalho pedagógico dos professores. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 11–26, 2020a. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p11-26>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRENNER, C. E. B.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 82, n. 2, p. 47-63, 2020b. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie8223628>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar., 2007.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINICUCCI, A. **Relações humanas: Psicologia das relações interpessoais**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOROSINI, M. R.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

OLIVEIRA, C. R. L. S.; SOARES, L. A. **A importância das relações interpessoais no ambiente escolar**. 15 f. Monografia (Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em:<  
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33376/1/TCC%20CLAUDIA%20RENATA.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2023.

## RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA, ENQUANTO MORADOR DA FURNA DOS BAIANOS, E PARTICIPANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA- A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO ANCESTRAL.

Anderson Lopes Silva (UFMS)  
anderson\_ribeiro1998@hotmail.com

Fátima Cristina D. F. Cunha, Orientadora (UFMS)  
fatima.cunha@ufms.br

**Resumo:** Ao relatar a minha experiência, enquanto morador da Furna dos Baianos, senti que poderia contribuir, encorajando algumas pessoas a também relatarem as suas experiências e vivências, observei e participei da prática pedagógica na educação quilombola: a utilização do lúdico ancestral. O objetivo dessa pesquisa, além de coletar dados da família, resgatar as nossas memórias, para que os demais membros da família saibam o difícil início na região, foi investigar como foi organizada a prática pedagógica na nossa escola, sem materiais, sem estrutura, mas com foco no lúdico ancestral. Buscamos compreender a história dos quilombos e descrevemos as principais características da educação quilombola. Igualdade e diferença dialogaram na construção cultural local, laços de pertencimento a comunidade desse estudo me possibilitou compreender a diversidade dos meus parentes e a prática pedagógica utilizada pelas professoras, elas atuaram na educação quilombola, pude observar que a aproximação da cultura da comunidade com os elementos didáticos foi relevante aos estudantes do local.

**Palavras-chave:** Quilombo, educação quilombola, prática pedagógica

### Introdução

A história dos quilombos remonta à era da escravidão no Brasil, quando indivíduos afrodescendentes foram trazidos ao país como escravos. O termo "quilombo" faz referência a agrupamentos de escravos fugitivos que enfrentavam circunstâncias extremamente desafiadoras de trabalho e vida nas plantações e fazendas, buscando refúgio em áreas isoladas, como florestas, montanhas e regiões de difícil acesso.

Sou a 5ª geração descendente de um grupo de negros, que formou um Quilombo, esse grupo fundou a Furna<sup>1</sup> dos Baianos, resolvi relatar um pouco da história dos meus antepassados, para que ela não se perca no tempo.

O objetivo dessa pesquisa, além de coletar dados da família, para que os demais membros da família saibam o difícil início na região, foi investigar como foi organizada a prática pedagógica, com foco no lúdico ancestral. Buscamos compreender a história dos quilombos e descrevemos as principais características da educação quilombola.

No ano de 1956 meu bisavô Vitor Gomes da Silva veio da Bahia para o Estado, na época Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, mais precisamente Aquidauana/MS. Chegou com a família, na companhia de nove irmãos. Observaram a região e foram se fixar em um pequeno lote de terra, próximo as Furnas, que logo passou a se chamar Furna dos Baianos, localizado em Piraputanga, Distrito de Aquidauana.

Na época, o trem passava pela localidade de Piraputanga<sup>2</sup> e era um local bem movimentado, devido a passagem e paragem do trem no local. O trem saía da cidade de Bauru no estado de São Paulo e seguia até a cidade de Corumbá/MS.

Acompanhado de mais nove irmãos adquiriam uma pequena porção de terra, nessa localidade se instalou com sua esposa e alguns filhos que na época eram crianças. Foi um período difícil, de recomeço, em um local com gente hospitaleira, mas distante da terra natal.

Começaram o plantio e a renda familiar se dava com a produção da agricultura local que era milho, mandioca, feijão catador, feijão de andu e abóbora, todos os derivados desses alimentos serviam como mantimento para os irmãos que trabalhavam juntos e dividiam a colheita, sendo que esses alimentos servia aos familiares, seus filhos e também alguns vizinhos.

Ali também instalaram uma pequena fábrica de farinha de mandioca, que funciona na atualidade. É um momento dedicado a reunião da família, pois aqueles que já não moram no local, voltam e ajudam no preparo da farinha, seja arrancando a mandioca, ralando, secando e

---

<sup>1</sup> O termo “furna” significa caverna, cova, lapa, sendo utilizado em outras regiões brasileiras para designar qualquer escorregamento de encosta ou cavidade no terreno. (Dicionário on-line, 2023).

<sup>2</sup> Piraputanga é um distrito do município brasileiro de Aquidauana, no estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população no ano de 2010 era de 673 habitantes, sendo 356 homens e 317 mulheres, possuindo um total de 515 domicílios particulares. Foi criado pela Lei Estadual nº 1.164, de 20 de novembro de 1958. (Wikipédia.org, 2023).



torrando. Após o processo de preparo e finalização, a produção é dividida entre os membros participantes.

No início da instalação do grupo de irmãos no local, a comunidade no entorno, era carente e eles ajudavam da forma que podiam, pois as famílias eram muito numerosas e fazendo dessa forma supriam-se as necessidades básicas de um lar.

Com o passar dos anos, com muita dificuldade, foi construída uma escola para atender toda a demanda de negros que ali viviam, pois precisavam aprender a ler e escrever. Uma das irmãs, minha tia, Valdomira Da Silva Ferreira foi uma das primeiras professoras que lecionaram ali, isso muitos anos após se estabelecerem no local, depois de cursar o Normal Médio e retornar já formada, aproximadamente no ano de 1988.

As práticas pedagógicas utilizadas naquela época eram bem rudimentares, recorrendo a ancestralidade quilombola, materiais concretos do cotidiano dos alunos, por exemplo: quantidades estudadas com o coquinho da bocaiuva, que os alunos catavam a caminho da escola, na geografia, as pedrinhas e suas formas, algumas paisagens e formas de árvores e plantas rasteiras e medicinais.

O local é muito aprazível, as paisagens chamam a atenção das pessoas que por ali passam ou que ouvirem falar do local.



Imagem de Piraputanga. Fonte: Google, 2023.

A professora Valdomira relatou que quando iniciou suas atividades na escola, percebeu que alguns alunos tinham déficit de atenção e os mesmos não conseguiam acompanhar a turma, pois devido a distância ( 25 km de Aquidauana, 2 km de Piraputanga) as salas eram multisseriados, esse foi o motivo que recorreu as práticas pedagógicas ancestrais, ou seja, trabalhar com os materiais do cotidiano das crianças.

Trabalhado com as crianças e pré-adolescentes, com objetos do interesse e cotidiano, a professora facilitou a alfabetização desses alunos, foi trazido para o local alguns livros de quadrinhos, que também ajudaram no desenvolvimento da escrita e da leitura daquelas crianças e jovens que ali estudavam.

A forma de punição para aqueles que não obedeciam era ler e reler a tabuada ou ficar sem a saída para o recreio que na época era mais demorado que nos dias atuais, em torno de trinta minutos.

Na parte da Cultura todas as famílias que ali residiam tinham sua devoção, (São Sebastião – 20 de janeiro, São João em 23 de junho, São João é o padroeiro da Vila de Piraputanga, São Cosme e Damião – setembro, Santa Luzia) toda festa de devoção tinha uma sequência: começava cedo com uma reza, que incluía um terço, almoço e baile a noite, todas as famílias participavam.

Na festa de São Cosme e São Damião, era erguida uma, mesa dos anjos, com 7 crianças com a idade de 7 anos. A noite Samba de Roda com todas as famílias que moravam no local e ainda os convidados, ou visitantes. o samba de roda era composto por todos os membros da família e os que visitavam a festa.



Samba de Roda. Fonte: Arquivo da família, 1990

Já Santa Luzia, tinha a sua celebração em dia 13 de dezembro, promessa por parte de uma tia que tinha um filho doente. Já a folia de Santo Reis, toda a comunidade, comemora na Associação da Comunidade. Era uma das festas mais esperadas, pois todos iam para o Distrito de Piraputanga comemorar na Associação local, era procedida de reza, almoço, janta e um baile no fim da noite.

Quase que em forma de rodizio, durante ao longo dos anos, os festejos de repetiam, cada ano com uma família. A religião predominante até os dias presentes, é o catolicismo e apenas uma família evangélica, embora sejam diferentes ambas exerciam o respeito pelo outro, pela fé e pela cultura dos demais.

Devido a dificuldade de se locomover, nas idas e vindas até a cidade de Aquidauana, ou até mesmo no distrito de Piraputanga, houve muitos casamentos entre primos, um exemplo: meus pais: Wilson de Oliveira e Vera Lúcia da Silva nasceram ali pelas mãos de uma parteira chamada Josefa (Mãe Sefa) como era conhecida, era sobrinha do meu avô e ali, na necessidade, aprendeu a arte de trazer as crianças ao mundo, pois não havia médicos e nem enfermeiras, fez mais de 243 partos, todos nas casas, das senhoras locais, dentre eles os do meu pai e mãe, que por sua vez são primos de segundo grau, pois uma das irmãs do meu bisavô Vitor, chamada Aguelia se casou e teve dez filhos, dentre eles o Joel Gomes da Silva meu avô paterno que consequentemente teve seis filhos, dentre eles meu pai Wilson de Oliveira que por sua vez tem dois filhos, eu, Anderson e Andressa minha irmã mais nova.

Hoje já quase formado em Pedagogia exerço o papel que aprendi, vendo desde pequeno, a luta dos meus familiares com a terra, com a cultura, e principalmente com minhas tias que ao longo dos anos foram se tornando professoras e passando o gosto e a disposição de ensinar a seus filhos, minha mãe também é professora, sigo os passos dos meus antepassados, o gosto pela arte de educar. Elas são referência, não só em minha vida, mas na vida de todos que moravam e moram ainda hoje na Furna dos Baianos.

Todas essas pessoas fizeram e fazem história por onde passaram e deixaram o seu legado de respeito e amor ao próximo, pelas suas raízes, fé e cultura. De acreditar que é possível uma vida melhor, dividindo conquistas e saberes.

O estudo da educação quilombola é de extrema importância para o meio acadêmico para promover a valorização da diversidade, uma vez que a população quilombola representa uma parte significativa da população brasileira. Estudar sobre essa forma de educação proporciona

a compreensão dos direitos humanos e da igualdade de direitos para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica.

Também é uma forma de combater o racismo e o preconceito racial, pois busca valorizar a identidade, a cultura e a história das comunidades quilombolas. Portanto, estudar sobre esse tema contribui para a sensibilização e a conscientização sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade étnica, baseando-se no conhecimento ancestral e nas práticas culturais dessas comunidades.

### **História do Quilombo**

Os quilombos foram fundamentais para a resistência negra no Brasil, mantendo viva a cultura africana, promovendo a união entre os negros e buscando uma vida mais digna, além de ser um exemplo de luta contra a opressão e a exploração. O reconhecimento dessa importância levou à criação de políticas públicas e leis para a proteção e a preservação dos remanescentes de quilombos,” como a Constituição de 1988 e o Decreto nº 4.887/2003, que reconhecem o direito à terra e à preservação da cultura quilombola”.

Ter contado com a história dos quilombos traz uma perspectiva da potência, da luta, da resistência e não somente da violência e da tragédia, sem desconsiderar os horrores da escravidão (Moura, 2021, p. 13).

O quilombo é uma fase típica da história do Brasil colonial (1530-1822), quando os negros escravizados fugiam das fazendas e se refugiavam em áreas afastadas, como matas, montanhas e áreas de difícil acesso. Mesmo após a proclamação da independência do Brasil (1822), a escravidão era uma prática comum e legitimada pela sociedade da época.

No período escravista (1535-1889), os africanos e seus descendentes eram submetidos às mais terríveis condições de trabalho e opressão (Treccani, 2006). Os quilombos surgiram a partir do século XVI e se intensificaram durante os séculos XVII e XVIII, quando o sistema escravocrata estava consolidado no Brasil colonial. Eles representaram uma resistência ao regime de escravidão, pois os quilombolas buscavam se auto sustentar, estabelecendo sistemas de produção agrícola, caça, pesca e artesanato, além de desenvolverem estratégias de defesa contra as investidas dos capitães-do-mato (caçadores de escravos fugitivos) e das autoridades coloniais (Treccani, 2006)..

O mais conhecido e importante quilombo da história do Brasil foi o Quilombo dos Palmares, localizado na região que hoje corresponde ao estado de Alagoas. Liderado por Zumbi



dos Palmares, o quilombo resistiu por mais de 80 anos, sendo considerado um grande desafio para as autoridades coloniais portuguesas. Tornou-se um símbolo de luta e resistência contra a escravidão, pois durante esse período de resistência, o quilombo de Palmares chegou a abrigar cerca de vinte mil pessoas, entre negros, indígenas e brancos que se uniram à luta contra a escravidão.

Zumbi dos Palmares, considerado um dos maiores líderes quilombolas, lutou incansavelmente pela liberdade do seu povo, mas foi capturado e morto em 1695 pelas forças coloniais (Moura, 2021).

Com a promulgação da Lei Áurea em 1888, que aboliu formalmente a escravidão no Brasil, muitos quilombos foram desfeitos, mas algumas comunidades quilombolas conseguiram preservar suas terras e tradições ao longo do tempo. Atualmente, a Constituição Brasileira reconhece o direito à propriedade das terras ocupadas por remanescentes de quilombos, garantindo sua proteção e preservação (Moura, 2021).

Entretanto, no período em que se aboliu a escravidão, africano em liberdade prestando serviços para particulares ou instituições públicas, continuava sendo tratado como escravo. Aqueles que se beneficiavam dos seus serviços, não tinha intenção de facilitar sua emancipação. Como resultado, o africano não conseguia juntar dinheiro para contratar advogados ou procuradores a fim de buscar sua liberdade. Sendo assim continuavam sem proteção legal, jogados à sorte de que alguém bondoso tivesse disposição para acompanhá-los em todas as provações morais impostas a eles (Moura, 2004).

Segundo Moura (2004), é valioso lembrar que os africanos que conquistavam sua liberdade, através da alforria, não eram reconhecidos como cidadãos brasileiros, sendo categorizados como estrangeiros. Além disso, diversas medidas repressoras ainda eram aplicadas a esses indivíduos. Por possuírem uma língua, religião e costumes distintos, eram considerados uma ameaça social e, dessa forma, não podiam desfrutar das garantias constitucionais destinadas aos cidadãos brasileiros.

### **Ancestralidade**

No Brasil, os afrodescendentes e seus herdeiros igualmente criavam uma ligação com a religiosidade que era influenciada por diferentes concepções da existência, da natureza e da linhagem ancestral, que se diferenciavam consideravelmente das percepções da religião cristã,

originando assim rituais únicos. Essa fusão de rituais constitui um traço essencial da identidade religiosa e racial do povo brasileiro, evidenciando a nossa vasta diversidade (Bissoli, 2017).

### **Educação Quilombola**

É importante destacar inicialmente que nas práticas de leitura dos escravos do século XIX, a comunicação oral, possuía uma forte dependência da memória para a repetição de histórias antigas. Ao redor do fogo, após um dia exaustivo de trabalho, homens e mulheres tinham o costume de se reunir para compartilhar narrativas e, por meio delas, recordar uma terra que representava, principalmente para os mais velhos, um paraíso perdido. No entanto, eles também se engajavam em simples conversas em voz alta (Barbosa, 2017).

Quando a escrita assume papel de destaque, os escravos do século XIX também eram leitores de várias formas, inseridos em sistemas de leitura e escrita; escutavam os textos que eram lidos diretamente para eles, como aqueles que se disseminavam nos lares de seus proprietários. Muitos compreendiam o significado das palavras impressas e acompanhavam as imagens de seus próprios rostos e corpos que frequentemente apareciam nos periódicos que circulavam nas áreas rurais e urbanas. Mesmo sem saberem decifrar as letras escritas, eram alfabetizados, sabiam contar, podiam exercer profissões como carpinteiros, pedreiros, e vendedores. E mesmo aqueles que não tinham conhecimento das palavras escritas, sabiam a importância da comunicação escrita e buscavam formas alternativas para participar dessa prática (Barbosa, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (Brasil, 2013), a educação quilombola segue orientações das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, a qual determina que a Educação Escolar Quilombola, seja promovida em instituições educacionais localizadas nas terras e cultura quilombolas, necessitando de uma abordagem pedagógica adaptada para respeitar a especificidade étnico-cultural de cada comunidade e exigindo uma formação específica para seus professores, de acordo com os princípios constitucionais, a base nacional comum curricular e os princípios que orientam a Educação Básica no Brasil. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, é fundamental reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nessas comunidades.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (Brasil, 2013), a educação diferenciada para as comunidades quilombolas, são garantidas pela

Constituição Federal de 1988, que leva em consideração a cultura em que o aluno está inserido, estabelecendo que deve ser garantido a todos em idade escolar o direito ao "Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito", assegurada oferta gratuita do ensino para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada (art. 208, I, g). Estabelece como competência do poder público o recenseamento dos alunos no Ensino Fundamental, a realização de chamadas e a garantia da frequência escolar em colaboração com os pais ou responsáveis (art. 208, VII, § 3º). Determina que sejam estabelecidos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais (art. 210).

Na Educação Infantil, as atividades e metodologias oferecidas contemplam os saberes e fazeres locais, a oralidade e a ancestralidade. O respeito ao passado é uma forma de reconhecer e honrar o conhecimento adquirido por nossos antepassados ao desbravarem terras desconhecidas e construírem grandes civilizações desde que chegaram aqui. Através do diálogo, apesar de todos os obstáculos enfrentados, a educação quilombola impulsiona avanços, mas sem jamais perder de vista o valor e dos ancestrais (Brasil, 2013).

Também é importante que as crianças sejam incentivadas a brincar de forma livre e espontânea, resgatando as brincadeiras tradicionais como pular amarelinha, brincar de roda, cantar músicas folclóricas, entre outras. Além das brincadeiras, é importante que a prática pedagógica contemple atividades que valorizem a cultura quilombola, como contar histórias e lendas, organizar oficinas de artesanato com materiais recicláveis, realizar atividades de culinária utilizando alimentos da região, entre outras (Brasil, 2013).

Dessa forma, a questões da ancestralidade, está contemplada na educação quilombola, contempladas na regulamentação, voltada para a educação no campo. A educação baseada no lúdico ancestral, contribui para o fortalecimento da identidade cultural das crianças, promovendo o resgate e a valorização das tradições quilombolas, pois

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra [...] está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (Brasil, 2013, p. 439).

### **Lúdico ancestral**

O lúdico ancestral se refere a atividades de lazer e entretenimento que têm origem em tempos remotos, nas primeiras sociedades humanas. São práticas que costumam estar

relacionadas a jogos, brincadeiras, danças e festividades que foram tradicionalmente transmitidas ao longo das gerações. Essas atividades podem ter diferentes propósitos, como estimular a cooperação, o desenvolvimento físico e mental, além de promover o convívio social (Bissoli, 2017).

O lúdico ancestral é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois permite que ela se conecte com suas raízes, história e identidade cultural. Dessa forma, a prática pedagógica na educação infantil quilombola, baseada no lúdico ancestral, contribui para o fortalecimento da identidade cultural das crianças, promove o resgate e valorização das tradições quilombolas e possibilita um aprendizado significativo de forma lúdica e prazerosa (Bissoli, 2027).

Exemplos de jogos e atividades lúdicas ancestrais incluem jogos de tabuleiro antigos, como o Senet no Egito Antigo, a peteca, a queimada, a cabo de guerra, a dança da roda, entre muitos outros. São práticas que preservam tradições e valores comunitários, permitindo que os participantes se conectem com suas raízes culturais.

### **Território lúdico ancestral na Educação Infantil quilombola**

Na educação infantil quilombola, é importante que as crianças sejam incentivadas a brincar de forma livre e espontânea, resgatando as brincadeiras tradicionais como pular amarelinha, brincar de roda, cantar músicas folclóricas, entre outras. Além das brincadeiras, é importante que a prática pedagógica contemple atividades que valorizem a cultura quilombola, como contar histórias e lendas, organizar oficinas de artesanato com materiais recicláveis, realizar atividades de culinária utilizando alimentos da região, entre outras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reviver as memórias da família, lembrar os ensinamentos das professoras na Furnas dos Baianos e comparar os ensinamentos ancestrais e a prática pedagógica desenvolvida na comunidade remanescente, permitiu visualizar a atuação das professoras daquela comunidade, permitiu verificar que suas ações desenvolvidas na prática pedagógica permitiu um maior aprendizado, atendendo a diversidade do local.

Com relação a pesquisa sobre os quilombos, permitiu verificar que a família se fechou em proteção ao grupo, haja vista a quantidade de casamentos entre primos, ali se formou um grupo social diferenciado, com ações positivas e afirmativas promovendo a sobrevivência, a cultura e a educação. No campo da didática, mesmo sem saber, as professoras utilizaram os



saberes ancestrais em seus ensinamentos e conseguiram alfabetizar e incentivar os jovens a prosseguirem seus estudos.

Igualdade e diferença dialogaram na construção cultural local, laços de pertencimento a comunidade desse estudo me possibilitou compreender a diversidade dos meus parentes e a prática pedagógica utilizada pelas professoras, elas atuaram na educação quilombola, pude observar que a aproximação da cultura da comunidade com os elementos didáticos foram relevantes aos estudantes do local.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva Carlos. Modos de comunicação e práticas de leitura dos escravos do século XIX. **Comunicação Mídia Consumo**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 152-171, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://shre.ink/9TxX> Acesso em: 11 maio 2023

BISSOLI, Bruno; DIB, Caio; VILELLA, Mariana; FERRAZ, Renat; PINHEIRO, Vanessa. Educação de alma brasileira. Vekante Educação e Cultura, 2017, 192 p.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEV/DCEI, 2013, 565p.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, 218p [versão PDF]. Disponível em: <https://shre.ink/9T0W> acc 20 jun. 2023

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª ed. - Teresina : EdUESPI, 2021. [E-book. ISBN: 978-65-88108-22-2]. Disponível em: <https://shre.ink/9Tgs> Acesso em: 27 jun. 2023

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006, 300p.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Letramento e escolas. In: SACHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santo [orgs.]. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos**. Lilia. São Paulo: companhia das Letras, 2018.

## REVISÃO INTEGRATIVA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

Tuany Inoue Pontalti Ramos (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
Tuany.pontalti.prof@gmail.com

Marta Regina Brostolin (PPGE/ UCDB)  
Brosto@ucdb.br

**Resumo:** O presente artigo é um recorte da tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e tem o objetivo de descrever de maneira sucinta a revisão integrativa a partir da discussão dos teóricos, evidenciando a participação das crianças nas pesquisas e detalhando as etapas que foram desenvolvidas até o momento. Se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Para o levantamento utilizamos o banco de dados da Scielo, IBICT e Reuniões Nacionais da ANPEd entre os anos de 2015 a 2022 utilizando o descritor Participação das crianças nas pesquisas e Educação Infantil. Consideramos que a presente revisão integrativa relacionada a participação das crianças nas pesquisas da Educação Infantil possibilita a compreensão sobre como estão sendo desenvolvidas tais pesquisas, como descrevem as informações obtidas com a participação das crianças e acreditamos que podem abrir espaços para novos estudos que considerem as crianças como participantes.

**Palavras-chave:** Revisão integrativa. Participação das crianças. Educação infantil.

### 1. DESCREVENDO A REVISÃO INTEGRATIVA

Inicialmente apresentamos um recorte das escritas da tese de Doutorado em Educação e tem o objetivo de descrever de maneira sucinta a revisão integrativa a partir da discussão dos teóricos, evidenciando a participação das crianças nas pesquisas e detalhando as etapas que foram desenvolvidas até o momento.

Optamos por utilizar na revisão de literatura a revisão integrativa e para Mendes, Silveira e Galvão (2008, p.759): “[...] esse método tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado[...]”.

Neste sentido, a revisão integrativa exige o aprofundamento da análise sobre os trabalhos que foram levantados, bem como a escolha detalhada da forma como expor os critério e dados,

quanto mais informações, melhor será a compreensão dos leitores para se aproximar do caminho percorrido pelo autor.

A título de organização, os dados coletados seguem uma rigorosa sistematização que alguns autores assim como (Botelho; Cunha; Macedo, 2011) chamam de etapas e de fato precisam ser respeitadas para que a revisão seja considerada integrativa. Vejamos a seguir quais são essas etapas.

1ª etapa – Identificação do tema e elaboração da pergunta norteadora. O pesquisador deve elaborar uma pergunta/problema que a revisão dos dados trará a resposta ou apontará o caminho. Cabe também a definição dos descritores e a base dos dados utilizada.

2ª etapa - Critérios de inclusão e exclusão. Os bancos de dados são utilizados e os trabalhos são levantados e selecionados com base nos critérios previamente definidos.

3ª etapa - Estudos pré-selecionados e selecionados. Para a identificação e organização dos trabalhos se iniciam as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave.

4ª etapa - Categorização dos estudos selecionados. Forma de sistematização dos trabalhos encontrados, bem como a elaboração de um método próprio de organização dos dados e exposição da análise crítica.

5ª etapa - Análise e interpretação dos resultados. Se insere como a discussão sobre os dados, expondo as singularidades e regularidades encontradas nas pesquisas.

6ª etapa - Apresentação da revisão. O autor elabora diferentes formas detalhadas para apresentar os dados analisados aos leitores, de modo que segue o aprofundamento das informações.

De acordo com Botelho; Cunha; Macedo (2011, p. 133):

A revisão integrativa pode ser considerada, portanto, um método para o desenvolvimento da revisão da literatura no campo organizacional. Este procedimento foi escolhido por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão.

Neste sentido, objetivamos sistematizar os estudos presentes nos trabalhos encontrados nos bancos de dados. Nas páginas que seguem apresentamos o nosso trabalho de revisão integrativa a partir do entendimento que as leituras nos mostraram. Buscamos separar cada fase conforme descrita anteriormente para melhor compreensão.

#### 1.1 PRIMEIRA FASE DA REVISÃO INTEGRATIVA: IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E ELABORAÇÃO DA PERGUNTA NORTEADORA

O levantamento foi realizado nos meses de junho e julho de 2023. Inicialmente na Scielo encontramos o total de 515 trabalhos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT 716 e nas Reuniões Nacionais da Anped no GT 07 encontramos 98 trabalhos. Destes, com base nos filtros área Educação, de 2015 a 2022 e trabalhos em português, selecionamos os seguintes resultados, como está exposto no quadro abaixo.

Quadro 1 – Critérios de busca

Tema de estudo	Questão norteadora	Descritores	Banco de Dados		
			Scielo	Anped	IBICT
Participação das crianças no cotidiano das instituições de educação infantil	O que as pesquisas dizem sobre a participação das crianças?	Participação das crianças nas pesquisas e Educação Infantil	20	98	428

Fonte: elaboração própria.

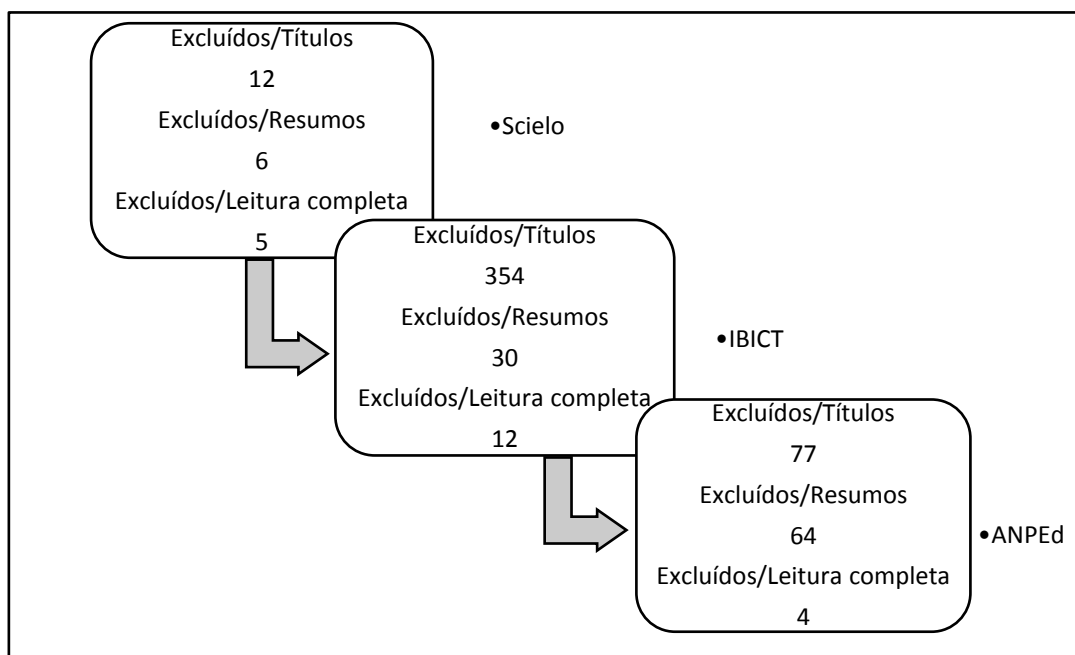
## 1.2 SEGUNDA FASE DA REVISÃO INTEGRATIVA: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A partir da leitura dos títulos como critérios inclusão, consideramos os trabalhos que mais se aproximavam da temática. Também selecionamos para a leitura dos resumos aqueles em que não era possível identificar a relação com o tema da pesquisa. Com a leitura dos resumos separamos aqueles em que mencionavam as crianças como participantes da pesquisa na educação infantil e os trabalhos que não especificavam se tinham ou não as crianças como participantes, mas que mencionavam o uso das metodologias ou mesma abordagem teórica, também separamos para a leitura completa. Logo abaixo montamos um quadro explicando a exclusão dos trabalhos.

Os critérios de exclusão adotados no momento das leituras dos trabalhos foram: não estar relacionado aos programas de educação e sim outras áreas, pesquisa apenas documental, pesquisa sobre as crianças no qual os autores falavam das suas observações em relação as crianças, fora do contexto da educação infantil, foco nas falas e ações das professoras ou abordagem clínica. Todos os trabalhos encontrados com esses segmentos foram excluídos dos bancos de dados.



Quadro 2 – Descrição quantitativa dos trabalhos excluídos



Fonte: elaboração própria com base nos bancos de dados.

### 1.3 TERCEIRA FASE DA REVISÃO INTEGRATIVA: ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS

No banco da SciELO por meio da leitura dos títulos, selecionamos 8 trabalhos e a partir da leitura dos resumos selecionamos 6 para a leitura completa. Após a leitura completa dos trabalhos selecionamos 1 para compor a discussão dos dados. No banco do IBICT por meio da leitura dos títulos selecionamos 74 e a partir da leitura dos resumos selecionamos 44 para a leitura completa. Após a leitura completa dos trabalhos selecionamos 32 para compor a discussão dos dados.

No banco de dados das reuniões nacionais da ANPEd, a 37ª reunião referente ao ano de 2015, os trabalhos não foram localizados, pois foi encontrado um erro ao estabelecer a conexão com a base de dados. Tentamos por um navegador diferente, mas não tivemos sucesso e não conseguimos localizar os trabalhos.

Começamos então a partir da 38ª reunião e por meio da leitura dos títulos selecionamos 4 trabalhos para realizar a leitura dos resumos e a partir desses selecionamos 3 para a leitura completa. Na 39ª reunião a partir da leitura dos títulos selecionamos 7 trabalhos para realizar a leitura dos resumos e a partir desses selecionamos 4 para a leitura completa. Na 40ª reunião a

partir da leitura dos títulos selecionamos 10 trabalhos para realizar a leitura dos resumos e a partir desses selecionamos 6 para a leitura completa.

O total de trabalhos das reuniões nacionais da ANPEd selecionados a partir da leitura dos títulos foram 21. Os trabalhos selecionados a partir da leitura dos resumos foram 13. Após a leitura completa dos trabalhos selecionamos 9 para compor a discussão dos dados. O quadro a seguir apresenta a natureza dos trabalhos selecionados a partir da leitura completa.

Quadro 3 – Separação dos trabalhos em artigos, teses e dissertações por banco de dados

Banco de dados/Resumo expandido	Quantidade
ANPEd	4
<b>Banco de dados/Artigos</b>	
Scielo	1
ANPEd	5
Sub-total	6
<b>Banco de dados/ Dissertações</b>	
IBICT	24
<b>Banco de dados/Teses</b>	
IBICT	8
Total de trabalhos	42

Fonte: elaboração própria com base nos bancos de dados.

Com base na visualização do quadro percebemos que o maior número levantado foi de dissertações e o menor número foi de artigos. Deste total de trabalhos separamos para a próxima fase da revisão integrativa.

#### 1.4 QUARTA FASE DA REVISÃO INTEGRATIVA: CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Apresentamos a seguir a categorização dos estudos selecionados e a partir da leitura completa dos trabalhos elaboramos o quadro abaixo para expor partes das pesquisas e logo em seguida abordamos alguns aspectos em destaque na discussão teórica.

Quadro 4 - Scielo

Título	Autor	Natureza	Ano	Metodologia	Participação
Transições na vida de bebês e de crianças pequenas no cotidiano da creche.	Luciane Frosi Piva Rodrigo Saballa de Carvalho	-	2020	Pesquisa com crianças de base etnográfica, com observação, diário de campo, registro fotográfico e fílmico.	Ocupação das crianças nos espaços da instituição

Fonte: elaboração própria com base no banco de dados.

Quadro 5 – Anped

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Participação</b>
<b>A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa Comunidade de remanescentes de quilombolas</b>	Pedro Neto de Oliveira Aquino Silvia Helena Vieira Cruz	-	2019	Observação participante e a entrevista coletiva, fotografias e histórias, diário de campo.	Crianças negras bem pequenas remanescentes de quilombolas
<b>A tomada de consciência na pesquisa etnográfica com bebês</b>	Vanessa Ferraz Almeida Neves Elenice de Brito Teixeira Silva Alice de Paiva Macário	Tese	2021	Etnografia com filmagens, fotografias e anotações	Bebês em contextos coletivos de cuidado e educação.
<b>Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco</b>	Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues Tacyana Karla Gomes Ramos	Dissertação	2019	Vídeo e registros das observações	ações interativas de cuidado/educação de bebês e sua professora
<b>Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças</b>	Aline Helena Mafra-Rebelo Márcia Buss-Simão	Dissertação	2017	Roda de conversa, registros filmicos, fotograficos e escritos organizados,	Perspectiva das crianças sobre as formas regulatórias da instituição
<b>Institucionalização da infância: uma análise de narrativas de Crianças a partir de experiências na educação infantil e na Família</b>	Regiani Francez Novak - Roseli Nazario	Dissertação	2021	Etnografia e recursos tecnológicos	Narrativas das crianças, sobre o processo de institucionalização
<b>O brincar e a constituição social das crianças em um Contexto de educação infantil</b>	Andréa Simões Rivero Eloísa Acires Candal Rocha	-	2017	Etnografia e investigação participativa, notas de campo e gravação em áudio ou vídeo.	Espaços-tempos do brincar a partir da constituição social das crianças
<b>Os movimentos de participação dos bebês em uma turma de Berçário: entre as culturas infantis e uma cultura adulta Sensível na educação infantil</b>	Daliana Loffler Ana Cristina Coll Delgado	-	2021	Etnografia e cadernos para anotações e máquina fotográfica	Os bebês nos movimentos de participação
<b>Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil</b>	Tarcia Regina da Silva	-	2017	Autorretrato, entrevista semi estruturada.	Identificação racial das crianças

<b>Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado nas brincadeiras dos bebês</b>	Elenice de Brito Teixeira Silva Vanessa Ferraz Almeida Neves	-	2021	Pesquisa dialético-abdutiva. Observações Videogravação, fotografias e diário de Campo.	Os bebês e a constituição cultural da brincadeira
---	---	---	------	---	---

Fonte: elaboração própria com base no banco de dados.

Quadro 6 – IBICT

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Participação</b>
<b>“A escola é da diretora” a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças</b>	Lorenzza Bucci	Dissertação	2016	Etnografia com observações, registros em cadernos, áudios.	Perspectivas das crianças sobre a gestão escolar
<b>A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias.</b>	Débora Cristina Sales da Cruz Vieira	Dissertação	2015	Observação participante, dinâmicas conversacionais, oficinas de histórias e dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas.	Processos imaginativos na narrativa das crianças
<b>Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil</b>	Juliana Fornech Minella	Dissertação	2018	Pesquisa Com Intervenção, Observação, Fotografias, Rodas De Conversa E Desenhos Com As Crianças E Entrevistas.	Participação das crianças na gestão dos espaços de educação infantil
<b>A Participação Infantil Nas Ações Pedagógicas: Um Estudo Das Relações Educativas Em Um Contexto De Educação Infantil Pública.</b>	Giselle Silva Machado de Vasconcelos	Tese	2017	Etnografia Com Observação Participante Observação E Descrição Densa, Com Auxílio Da Filmagem, Gravação Em Áudio, Fotografias E Diário De Campo	Participação das crianças no espaço da educação infantil e as possibilidades das ações pedagógicas
<b>A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil</b>	Claudia Dantas de Medeiros Lira	Dissertação	2017	Investigação-ação com observação semiparticipativo, registros e fotografias.	Modos de participação das crianças no desenvolvimento do currículo
<b>A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil: elementos para se pensar a democracia</b>	Rafael Araújo da Silva	Dissertação	2022	Investigação descritiva, observação, diário de campo	
<b>As vozes da infância ribeirinha na transformação da educação infantil</b>	Maria Das Graças Ferreira Soares	Tese	2017	Análise de documentos, observação, entrevista semiestruturada e diálogos.	Experiências socioculturais, saberes e curiosidades das crianças



<b>Com as linguagens, as crianças: Brincadeiras na educação infantil</b>	Paula Amaral Faria	Tese	2020	Etnografia com observações, escritos diários, fotografias e filmagens.	Linguagens das crianças no cotidiano escolar
<b>Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil</b>	Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra	Dissertação	2016	Narrativas, Rodas De Conversa, Desenhos E Brincadeira De Faz-De-Conta, Observações, Grupo Dialogal E Diário De Campo.	Impactos das narrativas das crianças sobre infância e escola em seus professores
<b>Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação infantil de belo horizonte</b>	Elândia dos Santos	Dissertação	2020	Observações, Conversas Informais, Registro Em Diário De Campo, Filmagens, Fotografias E Análise Documental.	Ressignificações das crianças sobre o corpo e o cabelo negro nas relações cotidianas
<b>Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem</b>	Queila Almeida Vasconcelos	Dissertação	2015	Observação, registros fotográficos e diário de campo.	Interesses e participação das crianças no cotidiano escolar
<b>Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida</b>	Karina Strohhecker Lisa Alcubierre	Dissertação	2017	Questionário, entrevista, diário de campo, do gravador e do desenho.	A migração a parti do contexto de vida das crianças
<b>Culturas infantis e a documentação pedagógica: saberes culturais regionais das crianças da amazônia amapaense</b>	Maria Carolina Henrique Marques	Dissertação	2020	Etnografia Com Observações, Registros, Fotografias E Painéis.	Saberes culturais regionais das crianças
<b>Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças</b>	Maria Crélia Mendes Carneiro	Dissertação	2017	Estudo De Caso Com Observação Participante, Gravações, Entrevista Semiestruturada, Autoscopia, Questionário E Análise Documental.	O currículo em desenvolvimento com os bebês
<b>Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais</b>	Alice de Paiva Macário	Tese	2021	Perspectiva Etnográfica Com Observação, Vídeo-Gravação, Fotografia E Diário De Campo.	A Relação Dos Bebês Com As Professoras E Artefatos Culturais
<b>Direitos da criança: dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo</b>	Vanessa Helena Seribelli	Dissertação	2019	Etnografia Com Questionário, A Observação E A Entrevista Semiestruturada. Com As Crianças, Lancei Mão Da Observação, Produção De Desenhos Comentados, Rodas De Conversa E Histórias Para Completar.	Concepções Das Crianças E Professoras Sobre O Que É Ser Criança,
<b>Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças</b>	Eliana Maria Ferreira	Tese	2019	Pesquisa investigativa com observação participante, anotações, fotografias, entrevista não estruturada e gravação de áudio.	Poder que as crianças têm na relação com a constituição profissional do adulto

<b>Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental</b>	Luciana dos Santos Gonçalves	Tese	2020	Observações participativas, produção de correspondência por meio de cartas, construção de maquete e fóruns de discussão.	Relação social da criança ao sair da educação infantil
<b>“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche</b>	Miriam Nogueira Duque Villar	Dissertação	2020	Observação participante de 13 rodas de conversa, notas de campo, registros fotográficos, videogravações e entrevista semiestruturada.	Protagonismo das crianças nas rodas de conversas
<b>Inspirações em cenas e atos: pesquisa com crianças para a formação de coordenadores</b>	Priscila Barbosa Arantes	Dissertação	2018	Etnografia com observação participante, diário de campo, fotografia, filmagens,	A influência na formação do coordenador por meio da participação ativa e direta das crianças
<b>“Mas eu acabei de começar?!” A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar</b>	Susana Angelin Furlan	Dissertação	2018	Etnografia com observação e entrevistas	Compreensão do tempo para as crianças
<b>“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: Violências de gênero a partir do olhar das crianças</b>	Jéssica Tairâne De Moraes	Dissertação	2019	Pesquisa com crianças com literatura infantil e de rodas de conversa.	Pensamento das crianças sobre as situações de violência no seu cotidiano
<b>“Minha tia mandou pintar mais”: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica</b>	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Tese	2020	Etnografia com observação participante, anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo.	Participação das crianças na prática pedagógica
<b>Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em ambiente virtual</b>	Silvana de Medeiros da Silva	Dissertação	2022	Etnografia virtual com observação participante, diário de campo e gravações em áudio.	Narrativas das crianças a partir das vivências na educação infantil
<b>O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos</b>	Lisaura Maria Beltrame	Tese	2021	Etnografia com observação participativa, filmagens, fotografias.	Modos de brincar de faz de conta das crianças.
<b>O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês</b>	Andreia Aparecida Liberali Schorn	Dissertação	2018	Observações, diário de campo e narrativas.	Espaços de participação dos bebês.
<b>O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar?</b>	Aline Constância de Figueiredo e Souza	Dissertação	2020	Perspectivas etnográficas com observação, registros fotográficos, registros escritos em diário de campo, entrevista semiestruturada com a realização de desenhos.	Percepção das crianças sobre o espaço físico da instituição.

<b>O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de educação infantil do campo — ou: sobre o direito da participação política dos pequenos</b>	Eliane Ceri Assis Santana	Dissertação	2022	Pesquisa exploratória com conversas gravadas com as crianças, associadas à produção de desenhos e a brincadeiras.	Pensamento das crianças sobre o papel do professor
<b>Participação de crianças nas rotinas da educação infantil</b>	Synara do Espírito Santo Almeida	Dissertação	2015	Fotografias, caderno para as anotações de campo, gravador de áudio, computador com gravador de áudio, roteiro de observação e de entrevista semiestruturada.	Modos de participação das crianças na rotina
<b>“Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”: As interações entre um grupo de crianças no ambiente da educação infantil.</b>	Elaine Conceição Silva De Almeida	Dissertação	2016	observação participante, a análise de documentos e entrevista semiestruturada, diário de campo, vídeogravações e fotografias.	Interação das crianças em grupos.
<b>“Tem 900 lobos escondidos na floresta” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte</b>	Bruna Cadenas Cardoso	Dissertação	2018	Etnografia com observação participante, diário de campo, fotografias, roda de conversa, história e desenhos.	Estratégias das crianças nas brincadeiras.
<b>Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche</b>	Luciane Frosi Piva	Dissertação	2019	Observação, registro em diário de campo e registro fotográfico e fílmico.	Modos de lidar das crianças com os tempos e espaços.

Fonte: elaboração própria com base no banco de dados.

Com base na análise do quadro acima percebemos que 13 trabalhos optaram por desenvolver pesquisas etnográficas, 1 Pesquisa exploratória, 1 Pesquisa investigativa, 1 Investigação descritiva, 1 Estudo De Caso, 1 pesquisa com intervenção, e 1 Investigação-ação e outros 13 trabalhos não mencionaram o tipo de pesquisa. Na última coluna mencionamos a participação das crianças e como foi investigada nas pesquisas, pois um dos objetivos da tese em andamento é detalhar o conceito de participação das crianças nas pesquisas da educação infantil.

Consideramos que o número de trabalhos que foram selecionados para compor o quadro ainda é um número alto, mas após as leituras completas optamos por mantê-los como referência aos estudos por estar diretamente relacionado ao tema de pesquisa e dentro dos critérios de inclusão.

## 2. ENTRELAÇANDO IDEIAS PARA CONCLUIR

Como mencionamos inicialmente, o presente trabalho é um recorte das escritas da tese que está em desenvolvimento e por isso apresentamos apenas uma parte da revisão integrativa.

Destacamos que a revisão integrativa por seguir diversas etapas para a busca dos dados relacionados ao tema de estudo, exige do pesquisador um rigor metodológico e ético ao detalhar as informações obtidas com o levantamento dos trabalhos, bem como evidenciar o passo a passo que foi desenvolvido para que o leitor possa acompanhar de forma sistemática a organização utilizada pelo autor.

Concluimos com base na análise desse recorte que há muitas pesquisas que estão sendo desenvolvidas com as crianças, mas nos leva a pensar se estão seguindo de fato as exigências éticas e metodológicas que fazem parte das pesquisas com as crianças.

Consideramos que a presente revisão integrativa relacionada a participação das crianças nas pesquisas da educação infantil possibilita a compreensão sobre como estão sendo desenvolvidas tais pesquisas, como descrevem as informações obtidas com a participação das crianças e pode abrir portas para novos estudos que considerem as crianças como participantes.

## REFERÊNCIAS

ALCUBIERRE, Karina Strohhecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de. **“Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”**: As interações entre um grupo de crianças no ambiente da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa Comunidade de remanescentes de quilombolas. **39ª Reunião Nacional da ANPED**, Niterói, RJ. Anais, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22). Acesso em: 01 de julho de 2023.



ARANTES, Priscila Barbosa. **Inspirações em cenas e atos:** pesquisa com crianças para a formação de coordenadores. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural:** vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2016.

BOTELHO, Louise L. R.; CUNHA, Cristiano C. de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BUCCI, Lorenza. **A escola é da diretora” a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças.** Dissertação (Educação Informação e Comunicação). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **“Minha tia mandou pintar mais”:** a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CARDOSO, Bruna Cadenas. **“Tem 900 lobos escondidos na floresta” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche:** concepções, práticas e participação das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.17, n.4, p. 758-64, Out-Dez, 2008.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças:** brincadeiras na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação infantil no cotidiano:** diálogos entre adultos e crianças. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

FURLAN, Susana Angelin **“Mas eu acabei de começar?!” A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2018.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **Entre cartas, fóruns e brincadeiras:** vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2020.

LIRA, Claudia Dantas de Medeiros. A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

LOFFLER, Daliana; DELGADO, Ana Cristina Coll. Os movimentos de participação dos bebês em uma turma de Berçário: entre as culturas infantis e uma cultura adulta Sensível na educação infantil. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Pará. Anais, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **Descortinando as vivências dos bebês na creche:** a relação com os artefatos culturais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luis do Maranhão. Anais, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

MARQUES, Maria Carolina Henrique. **Culturas infantis e a documentação pedagógica:** saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2020.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina Campos Pereira; GALVÃO, MINELLA, Juliana Fornech. **Agora é minha vez:** um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços da educação infantil. Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira do Sul. Erechim, 2018.

MORAES, Jéssica Tairâne de. **“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”:** Violências de gênero a partir do olhar das crianças Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; SILVA, Elenice de Brito Teixeira; MACÁRIO, Alice de Paiva. A tomada de consciência na pesquisa etnográfica com bebês. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Pará. Anais, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

NOVAK, Regiani Francez; NAZARIO, Roseli. Institucionalização da infância: uma análise de narrativas de Crianças a partir de experiências na educação infantil e na Família. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Pará. Anais, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e227311, 2020.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. O brincar e a constituição social das crianças em um Contexto de educação infantil. **38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luís do Maranhão. Anais, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. **39ª Reunião Nacional da ANPED**, Niterói, RJ. Anais, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

SANTANA, Eliane Ceri Assis. **O que pensam as crianças assentadas sobre o papel do professor de educação infantil do campo — ou:** sobre o direito da participação política dos pequenos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2022.

SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro:** (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação infantil de Belo Horizonte. Dissertação (Dissertação em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SCHORN, Andreia Aparecida Liberali. **O cotidiano na Educação Infantil:** espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria 2018.

SERIBELLI, Vanessa Helena. **Direitos da criança:** dizeres e sentires infantis e docentes sobre o que é ser criança no contexto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas De cuidado nas brincadeiras dos bebês. **40ª Reunião Nacional da ANPED**, Pará. Anais, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22). Acesso em: 01 de julho de 2023.

SILVA, Rafael Araújo da. **A participação das crianças no retorno das aulas presenciais da educação infantil:** elementos para se pensar a democracia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

SILVA, Silvana de Medeiros da. **Narrativas orais infantis**: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em ambiente virtual. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial Das crianças na educação infantil. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís do Maranhão. Anais, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22) . Acesso em: 01 de julho de 2023.

SOARES, Maria Das Graças Ferreira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifício Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

SOUZA, Aline Constância de Figueiredo e. **O espaço físico de uma instituição de educação infantil**: como as crianças significam esse lugar? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **A participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Porto Alegre, 2020.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças**: contando, recontando e imaginando histórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

VILLAR, Miriam Nogueira Duque. **“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”**: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.



## A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Elisângela Rodrigues Furtado<sup>1</sup> (Bolsista FUNDECT- PPGE/UCDB).  
elisfurtado@hotmail.com

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo discutir a formação de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Para tanto optou-se por utilizar como metodologia uma pesquisa bibliográfica. A formação de professores a partir de 1980 vem sendo ampliada, principalmente após a abertura política a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Neste mesmo interim, ocorre a introdução da Educação Infantil na Educação Básica e a obrigatoriedade da Educação Física em todas as Etapas da Educação Básica. Tudo isso gera o aumento de Fóruns, Congressos, Estudos, Pesquisas sobre a inserção e permanência da Educação Física na Educação Infantil. Tais estudos tem demonstrado faz-se necessários formação inicial e continuada, que contribuam para a prática pedagógica do professor de Educação Física, que suas ações tenham sentido e significado para a criança, e que o docente possa estar refletindo e ampliando seus conhecimentos sobre criança, infância, direitos, experiências, cultura infantil, ludicidade, interações e brincadeiras, entre outros. No entanto, são necessárias formações que proporcione condições dos docentes ampliar seus conhecimentos e que possam refletir sobre sua própria prática.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Infantil; Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

Discutir a Educação Física na Educação Infantil, coincide com dois movimentos que estavam acontecendo no Brasil, o primeiro as discussões em relação a Educação Infantil como primeira Etapa da Educação Básica, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, determinado pelo art. 26, inciso 3º, que “os currículos deveriam valorizar a Educação Física”, sem indicá-la como disciplina obrigatória. Somente em 2003, a redação do artigo é alterada e a Educação Física é colocada como componente obrigatório em toda Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Campo Grande - MS.  
Bolsista Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT-MS).

Neste interim, são fomentadas discussões sobre a formação de professores que atuam na Educação Infantil, para Ostetto (2012) a formação de professores envolve muito mais que aprendizagens conceituais e procedimentais, formar um professor implica estar atento as histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim a subjetividade que envolve o trabalho docente.

Para Cunha (2015) “a expressão formação tem um caráter pragmático e utilitário.” Isto ocorre principalmente após a Revolução Industrial, no qual exigia saberes específicos para as demandas do labor. Desta forma devido a organização do trabalho a formação se deu nos espaços escolarizados, acontecendo principalmente nas escolas e universidades. Em relação a formação de professores a autora afirma que nas últimas décadas vem ocorrendo movimentos no qual percebe a docência como um movimento social, a formação cada vez mais é multifacetada, incluindo saberes, contextos temporais, políticos e culturais. Sendo assim, cada vez mais vem reconhecendo nas formações tanto os saberes da prática como da teoria.

Em relação a formação do professor de Educação Física, foi sendo ampliada a partir da década de 1990, na qual discutiu os currículos que predominantemente utilizavam disciplinas de caráter tecnicistas, biologicista e esportivista. Darido (2003), corrobora afirmando que devido ao retorno dos muitos profissionais de Educação Física que fizeram suas pós-graduações na área das ciências humanas, iniciou-se uma discussão sobre a formação de professores de Educação Física, que tinham currículos que predominavam as disciplinas esportivas, além de uma formação aligeirada e acrítica. Neste mesmo interim inicia-se um movimento a favor de um currículo científico, no qual pudesse contribuir com elementos que ajudasse o acadêmico a compreender o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne a formação do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil Sayão (2001) descreve que as discussões sobre este tema eram poucas, e que os currículos de formação inicial pouco incluíram temas acerca da infância e das crianças além do Desenvolvimento Motor, Recreação e Psicomotricidade. Destacando uma formação eminentemente técnica voltadas principalmente para adolescentes e adultos.

Neste sentido este estudo tem por objetivo discutir a formação de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Para tanto optou-se por utilizar como metodologia uma pesquisa bibliográfica.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O trabalho docente assim como a formação deste profissional vem sendo alvo de muitas discussões. De acordo com Nóvoa (1999), o trabalho docente tem passado por muitas mudanças, sendo um campo repleto de lutas e de conflitos, pois cada vez mais os professores vêm buscando reconhecimento e consolidação da sua profissão. Para tanto, faz-se necessário compreender que o início da profissão docente se deu em meio as congregações religiosas, as quais eram responsáveis em firmar um corpo de saberes, de técnicas, de normas e valores específicos da profissão docente. Somente no final do século XVII começo do século XVIII, inicia a entrada de professores leigos. Já no final do século XIX e início do século XX, o professor ganhou o *status* de detentor do conhecimento e passou ser reconhecido pela sociedade como um profissional responsável por formar pessoas aptas a exercerem com conhecimento e qualidade diferentes profissões.

A partir da década de 1980, com os avanços tecnológicos e massificação do ensino ocorre a desvalorização na educação, Esteves, (1999) descreve que isso tem afetado a identidade desse profissional, que permite sentimentos contraditórios sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005, p.8.) ser professor atualmente mostra-se algo cada vez mais complexo e cheio de desafios, pois é uma profissão de interação, “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana”. (grifo dos autores).

Diante deste contexto cada vez mais tem-se discutido a formação de professores tanto inicial como continuada, no qual vários temas foram e vem sendo elencados e discutidos como afirma Pimenta:

[...] sobre a formação de professores em nosso país, pode-se perceber as preocupações temáticas que configuraram o solo que acolheu as colaborações dos pesquisadores estrangeiros. Numa tentativa de síntese, pode-se apontar os seguintes: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes: que escola); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão) de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse

processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem na escola? (de suas representações); da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação; como ficam a escola e os professores? (Pimenta, 2012, p.41.).

Como podemos observar a formação de professores é um campo fértil de debates, para Canário (2001) deve ocorrer uma formação que articule o trabalho docente, inserindo o profissional o mais cedo possível na experiência com a docência, para que ocorra a articulação entre a teoria e a prática.

Para Imbernon (2011) a formação de professores muitas vezes se encontra fragmentada, contudo, deve primar por uma formação que priorize conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, que sejam capaz do formar docentes preparados para trabalhar vinculando constantemente teoria e prática.

Libaneo (2011) afirma que existe uma crítica sobre a rigidez curricular e metodológica nos cursos de formação de professores, no qual existe um desligamento da prática docente, para o autor estudos tem demonstrado a necessidade de reformas educativas, a favor de formar professores reflexivos, que articulem a formação inicial com as demandas práticas da escola, que a formação tenha como referência o local de trabalho, que seja centrada nas dimensões: pessoais, profissionais e organizacionais, levando o professor a uma reflexão sobre sua própria prática.

Em relação a formação de professores para atuar na Educação Infantil Kishimoto (2005) ao pesquisar 12 cursos de Pedagogia verificou que os cursos oferecem um bloco de disciplinas comuns, e divide o restante em conhecimentos sobre a Educação Infantil e series iniciais do Ensino Fundamente, o que gera muitas vezes a falta e especificidade na formação docente.

‘Segundo Formosinho (2009), os professores da Educação Infantil, são profissionais que trabalham com pessoas em contato interpessoal direto, o que o pesquisador descreve como sendo uma profissão que atua ao desenvolvimento humano, para tanto, assim como nas demais etapas da educação, esses professores enfrentam dilemas e tensões na sua formação.

Para Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019) a formação de professores da educação infantil tem como característica ainda no Brasil como a falta de escolaridade mínima dos docentes, que atuam nessa etapa de ensino, outro fator elencado pelos autores, é que as instituições que



formam esses professores são mais precárias e sua formação inicial não atende as necessidades de atuação, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido para as crianças de 0 a 3 anos.

Como podemos observar há muito o que se discutir sobre a formação de professores que atuam na Educação Infantil, mas no que se refere ao professor de Educação Física, este profissional está preparado para atuar nesta etapa da Educação Básica? Tentaremos a seguir trazer algumas proposições sobre este tema.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil é algo muito recente, tal fato tem fomentado várias discussões tais como: sua prática docente, seus saberes, identidade profissional para atuar nessa etapa da Educação Básica, formação inicial e continuada, entre outros.

Em relação a formação inicial do professor de Educação Física segundo Soares (2001), Darido (2003) e Bracht (2003) durante muito tempo esteve pautada no tecnicismo, biologicista e esportivista, tendo o professor uma formação com um currículo eminentemente prático.

Para Costa e Malina (2017) quando um currículo de formação de professores de Educação Física predomina disciplinas tradicionais-esportivista, o mesmo fica distanciado da perspectiva sociocultural, assim empobrecendo a intervenção da Educação Física ao limites da eficiência técnica de movimentos padronizados, sendo que está prática pedagógica traz carências profundas para realizar contribuições humanas aos discentes, porém quando prioriza uma formação de professores de Educação Física proporcionada ao conhecimentos socioculturais, há uma contribuição qualitativamente superior na formação docente.

Sayão (1999) afirma que os cursos de formação de professores de Educação Física, pouco tem se preocupado em formar docentes para atuar com crianças de zero a seis anos. Rocha (2018) complementa que mesmo após duas décadas da obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil, ainda ocorre contradições na formação, como veremos a seguir:

[...] o espaço ocupado pela Educação Física na Educação Infantil a partir das orientações dos documentos da área, onde a disciplina não aparece como componente curricular, visto que para este nível de ensino não existe a organização de conteúdos

para disciplinas, predominado ainda o binômio cuidar/educar. Neste sentido, consideramos que a permanência da disciplina neste nível de ensino se traduz ainda, na obrigatoriedade legal da disciplina para a Educação Infantil – LDB n. 9.394/96 e não na especificidade de atuação do profissional, o que consideramos como uma contradição. (Rocha, 2018, p199)

Apesar dos documentos legais dar legitimidade da Educação Física atuar na Educação Infantil, Gomes (2015) afirma que só será possível legitimar o trabalho deste profissional nesta etapa da Educação Básica a partir de uma mudança radical no paradigma de professor que vigora atualmente; investimento na formação do professor que contemple o rol de conhecimento que compõem os estudos relativos a criança de zero a cinco anos; uma aproximação entre a Educação Física e a Pedagogia e vice versa; assim como ampliar o debates em torno a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Gomes (2015) afirma que a despreparo na formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil, como pode-se averiguar a seguir:

Um tema recorrente na produção, fóruns, e debates da área da Educação Física diz respeito a generalidade com que se afirma existir um despreparo profissional fruto de uma formação inicial deficiente, que não consegue fornecer instrumental teórico-metodológico adequado para a intervenção nos espaços que lhe são consignados, isto é, professores apresentam alto grau de dificuldades quanto tem que materializar suas práticas pedagógicas de forma geral e, especificamente, no primeiro nível da educação básica, a Educação Infantil. (Gomes, 2015, p. 22)

No entanto, apesar das críticas em torno a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil, existe uma corrente na qual defende sua entrada e permanência, porém descreve a importância de uma formação mais consistente, que compreenda a necessidade das crianças, como afirma Mello et al. (2020) defende a presença da Educação Física na Educação Infantil, desde que se considere o corpo e o movimento como dimensões constituintes das crianças, nas quais elas constroem suas experiências no e com o mundo, para tanto faz-se necessário formação específica e consistentes para consolidar as práticas destes docentes centradas nas experiências das crianças.

É importante ressaltar, que muitos estudos e pesquisas tem evidenciado a importância de formações que priorizem conhecimento sobre cultura, sociologia, a criança como sujeito de direitos, Farias et al (2021) afirmam que os estudos sobre Educação Física na Educação Infantil “tem-se debruçado em elementos como a cultura, a sociologia os tempos e espaços pedagógicos não ficando presos a análises motoras.”

Para Quaranta, Franco e Betti (2016) descreveram em sua pesquisa que os cursos de graduação em Educação Física não em priorizado as atividades de formação de docentes para crianças pequenas. Afirmam que os docentes pesquisados sentiram falta de uma formação inicial mais consistente e formação continuada que contribuíssem para atuar na Educação Infantil, para os autores para melhorar estas questões os currículos de formação deveriam abordar questões das concepções e prática dos futuros docentes e as escolas, além de ampliar o diálogo entre os professores polivalentes e os professores especialista neste caso o professores de Educação Física.

Para Felipe, Pires e Abreu (2022) quando ocorre uma formação consiste na formação do professor de Educação Física, no qual de subsídios para trabalhar na Educação Infantil, terá impacto na sua atuação pedagógica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das crianças, com práticas corporais constituídas para o imaginário infantil e numa ação integrada entre as áreas do conhecimento, fazendo com que o significado do que é trabalhado seja explicitado em todas as vivências da criança neste tempo e espaço escolar da Educação Infantil.

Como podemos observar a formação inicial de professores de Educação Física, tem sido algo de discussões em relação ao currículo, a uma formação que compreenda essa etapa da Educação Básica, da criança como ser de direitos, de disciplinas que envolvam as ciências sociais. Para tanto, faz-se necessário mais pesquisas e estudos para contribuir tanto da formação inicial como continuada dos professores de Educação Física que irão atuar ou atuam nesta na Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao discutir a Formação de Professores para atuar na Educação Infantil ainda é algo muito recente, pois foi a partir de 1996, quando promulgada a nova LDB que esta etapa foi inserida na Educação Básica. Esta discussão permeia toda uma história de assistencialismo, no qual visava o cuidado das necessidades básica de uma criança.

No entanto, estudiosos vêm se posicionando sobre a importância de formações mais consistente, na qual priorizem a teoria e prática, além da reflexão sobre as práticas pedagógicas, no sentido de compreender essa criança como um sujeito sociocultural, de direitos, que necessita de diferentes experiencias, no qual esteja vinculado o educar e o cuidar,

proporcionando um ambiente em que a criança possa ampliar suas experiências, conhecimento e adquirindo novas aprendizagens.

A Educação Física não fica a parte desta discussão, pois é um componente curricular obrigatório em toda Educação Básica, neste sentido deve estar presente na Educação Infantil, contudo, estudos tem demonstrado a necessidade de ampliar as discussões sobre a inserção deste profissional nesta etapa.

Isto tem levado a discussões sobre a formação de professores de Educação Física, no qual, não devem priorizar currículos que visem apenas aspectos relacionados ao desenvolvimento biológico e psicológico, mas que contemple disciplinas das ciências sociais, que perceba essa criança como um sujeito de direitos, cultural, que traga diferentes experiências que envolva o movimento, a ludicidade, as interações e as brincadeiras.

Para tanto, faz-se necessários formação inicial e continuada, que contribuam para a prática pedagógica do professor de Educação Física, que suas ações tenham sentido e significado para a criança, e que o docente possa estar refletindo e ampliando seus conhecimentos sobre criança, infância, direitos, experiências, cultura infantil, ludicidade, interações e brincadeiras, entre outros. No entanto, são necessárias formações consistentes, que lhe proporcione condições de ampliar seus conhecimentos e lhe de suporte para refletir sobre sua própria prática.

## Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) . Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, ago, 2003.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos(Coord.), **Formação profissional de professores no ensino superior** Porto: Porto Editora, 2001, p. 31-45.



COSTA, T. Q.; MALINA, A. **Corpo e Educação Física: Subsídios para a Formação Humana à Luz da Abordagem Crítico-Superadora.** In: Formação profissional e formação humana em Educação Física: apontamentos críticos. Orgs. AZEDO, A. C. B.; MALINA, A. Campo Grande, MS. Editora UFMS, p. 163 a 185, 2017.

CUNHA, M. I. da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** In: Por uma revolução no campo da formação de professores. Org. Bernardete Angeli Gatti, et.al. 1 ed, São Paulo, Editora Unesp, v. 1, p. 85-95 2015.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FELIPE, D.; PIRES, F. P.; ABREU, J. R. G. **Teoria e prática da educação física infantil.** 1 ed. Curitiba, Appris, 2022

FERNANDES, F. S.; KUHLMANN JR., M. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608> . Acesso em: 8 abr. 2023.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação-Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Caderno\\_8.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Caderno_8.pdf) Acesso em 01 abr. 2023. [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Caderno\\_8.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Caderno_8.pdf) Acesso em 01 abr. 2023

GOMES, M. dos S. **Educação Física na Educação Infantil: um manuscrito sobre a formação de professores.** 1 ed. Curitiba, Appris, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, 2005, p. 181–193. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643684> . Acesso em: 7 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: Ostetto, L. E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores** (5a ed.). Campinas: Papyrus, p. 127-138, 2012.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: Construindo uma crítica\***. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Orgs. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. 7 ed. São Paulo, Cortez, p. 20 – 62, 2012.

QUARANTA, S. C., FRANCO, M. A. D. R. S., & BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906> Acesso em: 23 de mar. 2023.

ROCHA, C. C. M. **Formação inicial de professores de Educação Física no Brasil: das determinações legais às práticas institucionalizadas na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra (Portugal). 2018.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/14408-Texto%20do%20Artigo-44523-1-10-20100812%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/14408-Texto%20do%20Artigo-44523-1-10-20100812%20(4).pdf) Acesso em: 23 de mar. 2023.

SAYÃO, D. T. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, n. 17, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934> Acesso em: 23 de mar. 2023.

SILVA MELLO, A., MARCHIORI, A. F., BOLZAN, É., KLIPPEL, M. V., ROCHA, M. C., & MAZZEI, V. R. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v.7, n.10, 2020, p. 326-342. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2337> Acesso em: 23 jan. 2023

SIQUEIRA FARIAS, U., MALDONADO, D. T., dos SANTOS MOREIRA, V., dos SANTOS FREIRE, E., & RODRIGUES, G. M. (2021). Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/65497> Acesso em: 23 de mar. 2023.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

## TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO- RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO PRESENCIAL E O VIRTUAL À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Renata Benedetti Mello Nagy Ramos (Bolsista CAPES/PPGE-UCDB)  
renatanagyy@gmail.com

Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB)  
cristina@ucdb.br

**Resumo:** Este estudo analisa a teoria e prática no ensino de Arquitetura e Urbanismo, com foco na relação entre o ensino presencial e virtual, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e explora as implicações pedagógicas dessas diretrizes. Investiga como teoria e prática estão interligadas e se manifestam em diferentes modalidades de ensino. A metodologia adotada é composta por três etapas. A primeira compreende uma revisão bibliográfica, na qual são analisados estudos e pesquisas anteriores que tratam da teoria e prática no ensino de Arquitetura e Urbanismo, particularmente com base no virtual. A segunda etapa, envolve uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem as bases para a formação em Arquitetura e Urbanismo no contexto educacional brasileiro. A terceira e última etapa, faz uma análise comparativa entre as dimensões do presencial e do virtual no ensino da graduação de Arquitetura e Urbanismo. Como resultado, o estudo destaca a importância de equilibrar teoria e prática no ensino de Arquitetura e Urbanismo, independentemente da modalidade, para formar profissionais competentes e preparados para os desafios da área.

**Palavras-chave:** Arquitetura e Urbanismo; Diretrizes Curriculares Nacionais; Teoria e Prática

A formação em Arquitetura e Urbanismo exige uma base teórica e prática, com o objetivo de formar profissionais capazes de conceber e executar projetos que atendam às necessidades dos usuários e do meio ambiente. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Arquitetura e Urbanismo estabelecem as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a graduação, incluindo o conhecimento da história, das artes e da estética, a compreensão dos sistemas de infraestrutura, o domínio de técnicas e metodologias de pesquisa em planejamento urbano e regional, entre outros aspectos.

Com o avanço da tecnologia, a popularização do ensino a distância e o ensino híbrido, surge a questão de como a teoria e prática pode ser afetada pelo ensino presencial e virtual.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo realizar um estudo comparativo entre o ensino presencial e virtual de Arquitetura e Urbanismo, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Fruto de pesquisa de doutoramento, o artigo se desenvolve a partir de um recorte sobre a temática. Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre o ensino em Arquitetura e Urbanismo, tendo em mente as particularidades intrínsecas dessa área e as demandas que tanto a esfera acadêmica quanto a profissional impõem. Além disso, enfatizamos a interconexão existente entre o ambiente presencial e o virtual, explorando como essas duas dimensões se entrelaçam e influenciam mutuamente no contexto do ensino em Arquitetura e Urbanismo.

A metodologia adotada no artigo é composta por três etapas. A primeira delas compreende uma revisão bibliográfica, na qual são analisadas as concepções do virtual no ensino de Arquitetura e Urbanismo. Essa revisão busca embasar teoricamente o estudo e fornecer um contexto para a análise comparativa realizada. Como objetivo de compreender as orientações oficiais que regem o ensino nessa área, a segunda etapa envolve uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem as bases para a formação em Arquitetura e Urbanismo no contexto educacional brasileiro.

A terceira e última etapa compreende na comparação das dimensões do presencial e do virtual no ensino de Arquitetura e Urbanismo. Nessa fase, são apresentadas informações relevantes sobre as características, abordagens pedagógicas e práticas educacionais de ambas as modalidades. A comparação tem como objetivo identificar semelhanças, diferenças e desafios específicos relacionados à relação entre teoria e prática em cada contexto de ensino.

### **A virtualidade no ensino de Arquitetura e Urbanismo**

Neste tópico, aprofundamos nosso entendimento sobre o conceito de "virtual", indo além da simples execução de programas em sistemas informáticos. Consideramos a "virtualização" como uma dinâmica que abarca diversas concepções, como proposto por Lévy (2011).

O recorte que interessa à essa pesquisa enfoca a área do conhecimento e do ensino, especialmente em relação às observações de Lévy sobre a relação com o virtual. Ele destaca a rápida evolução e a abundância de informações na sociedade contemporânea, resultando na obsolescência das competências adquiridas durante a formação profissional.

No contexto do ensino de Arquitetura e Urbanismo, isso implica que as instituições de ensino precisam estar atentas às mudanças constantes e preparar os estudantes não apenas com



habilidades técnicas específicas, mas também com a capacidade de aprendizado contínuo às transformações em sua área.

A relação com o virtual também engloba o uso de tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizado para aprimorar a educação e a formação profissional. Estas ferramentas desempenham um papel fundamental ao proporcionar acesso a informações atualizadas, fomentar a colaboração entre estudantes e facilitar a produção de conhecimento. Ao utilizar esses recursos online, os estudantes podem acompanhar de perto as mudanças constantes em sua área de atuação.

Na perspectiva do ensino de Arquitetura e Urbanismo, a virtualidade vai além, representando a integração estratégica de tecnologias digitais, ambientes virtuais e recursos online como componentes essenciais na formação de arquitetos e urbanistas. Essa abordagem enriquece significativamente o processo de aprendizado, preparando os alunos para enfrentar os desafios inerentes à prática profissional na área.

Por um lado, há um aumento na oferta de disciplinas que se concentram no ensino de softwares usados para criar representações gráficas digitais, como modelos 3D e renderizações. Por outro lado, mesmo disciplinas que historicamente eram exclusivamente teóricas estão explorando maneiras criativas de incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em seu conteúdo, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. Essas mudanças refletem a crescente importância da tecnologia no campo da Arquitetura e Urbanismo.

Neste contexto de novas oportunidades, Leal (2018) ressalta que mesmo o ensino da História da Arquitetura pode ser aprimorado. Um exemplo disso é a aplicação da realidade aumentada durante visitas guiadas. Através de dispositivos como tablets ou smartphones, os alunos têm a chance de comparar estruturas em ruínas com construções de outras épocas. Além disso, eles podem acessar informações complementares, incluindo áudios, vídeos e textos explicativos, criando uma experiência de aprendizado enriquecedora e interativa.

No entanto, é importante destacar, com base nas observações de Baltazar (2005), que a relação entre arquitetura e tecnologias digitais não é simples, e os termos "digital" e "virtual" muitas vezes se entrelaçam, com o digital frequentemente desempenhando um papel facilitador no contexto do virtual.

Por fim, consideramos a definição de mundo virtual apresentada por Shön (2000), que destaca a importância da manipulação criativa e da reflexão crítica na formação de Arquitetos e Urbanistas. Essa perspectiva mostra que a virtualidade não está restrita ao ambiente digital,

mas pode ser uma parte intrínseca das experiências no mundo físico. Ele argumenta que é viável explorar os limites do experimento inerentes à prática. Shön destaca que “a habilidade de criar e manipular mundos virtuais se torna crucial não apenas para a expressão artística, mas também para uma experimentação rigorosa” (SHÖN, 2000, p. 67).

O autor estabelece uma conexão intrigante entre o mundo gráfico do desenho e a capacidade de revelar qualidades e relações previamente não imaginadas. Nesse sentido, o ato de desenhar em uma folha de papel se transforma em um processo de aprendizado no qual é possível corrigir erros e identificar resultados inesperados das ações. Isso ilustra como a prática do desenho não é apenas um meio de representação, mas também um veículo para a descoberta e aprofundamento do conhecimento.

A visão de mundo virtual, conforme proposta por Shön, ilustra que a virtualidade transcende o mero ambiente digital, podendo influenciar as experiências no mundo físico. Nesse contexto, a capacidade de manipulação criativa e a reflexão crítica desempenham papéis indispensáveis no processo de aprendizado e na formação de arquitetos e urbanistas. Isso significa que a virtualidade não se resume a uma simples ferramenta, mas representa uma mentalidade que deve permear todos os aspectos do ensino e da aprendizagem nessa área.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino de Arquitetura e Urbanismo**

Nesta seção, buscamos primeiramente conceituar as Diretrizes Curriculares Nacionais de maneira geral e, em seguida, nos aproximamos das especificidades das DCNs do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Segundo a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU) do Ministério da Educação, toda a legislação que regulamenta a profissão tem alcance nacional. Isso significa que, desde que cumpram as diretrizes e requisitos curriculares gerais estabelecidos e observem as leis que regem a profissão, os Arquitetos e Urbanistas podem exercer sua atividade profissional em qualquer região do país, independentemente do local onde tenham concluído sua formação.

As DCNs representam um conjunto de orientações para as instituições de ensino superior desenvolverem seus programas acadêmicos e desempenham um papel regulador e estabelecem padrões mínimos necessários para garantir a qualidade e a coerência dos cursos. Essas diretrizes englobam tanto o conteúdo ministrado quanto os objetivos educacionais propostos.

A primeira menção a um currículo mínimo nacional de Arquitetura data de 1962, quando o Parecer nº 336 do Conselho Federal de Educação foi aprovado em 17 de novembro (Conselho Federal de Educação, 1962). Este currículo tinha como objetivo principal evitar a "fragmentação" da formação profissional em áreas especializadas e preconizava o aprimoramento e a preparação do arquiteto em setores específicos por meio de atividades complementares (CONFEA, 2010, p.65).

A implementação das novas DCNs de Arquitetura e Urbanismo, oficializada em 1994 por meio da Portaria MEC 1770/94, foi um importante marco coletivo na busca contínua pela melhoria do ensino nesta área. Esse momento histórico marcou o fim de um longo período de aplicação do Currículo Mínimo, que teve início em 1945 (Brasil, 1994).

A partir desse ponto, o processo de formação passou a ser pensado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se tornaram um padrão uniforme em todo o país.

As tecnologias e a informática são incorporadas ao Núcleo de Conhecimentos Profissionais, de acordo com o Artigo 6º das DCNs (Brasil, 2010). Essas disciplinas são explicitamente mencionadas no documento, contudo conforme observado por Natumi (2013), mesmo após a determinação do MEC de incluir a disciplina "Informática Aplicada a Arquitetura e Urbanismo" nos currículos das faculdades de Arquitetura no Brasil, uma década depois ainda não havia uma abordagem metodológica e uma compreensão de como conectar essa com as demais disciplinas do programa acadêmico, particularmente aquelas relacionadas ao Projeto.

A DCN em vigor para os cursos de Arquitetura e Urbanismo é datada de 2010 e apresenta em seu texto as competências e habilidades que os cursos de graduação no Brasil devem oferecer aos alunos por meio de sua estrutura pedagógica. Dentre essas competências e habilidades, destacamos pontos importantes para a nossa análise:

Habilidades necessárias para a realização de construções, considerando fatores como custo, durabilidade, manutenção e conformidade com os regulamentos legais; Conhecimento necessário para a organização de obras e canteiros de construção; Habilidades em meios de expressão e representação, incluindo modelagem; Conhecimento dos instrumentos de informática para o processamento de informações e representação; Habilidade na elaboração e utilização de levantamentos topográficos, com o emprego de técnicas como aerofotogrametria, fointerpretação e sensoriamento remoto. (Brasil, 2010, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desempenham um papel significativo ao considerar sua implementação em ambientes virtuais no contexto da área em discussão. O

Quadro 1 realça as partes pertinentes nas DCNs atuais que revelam a relação direta das competências e habilidades com a tecnologia e os procedimentos de ambientes virtuais.

Quadro 8. Classificação das competências e habilidades citadas nas DCNs e a relevância do virtual no ensino de Arquitetura e Urbanismo

COMPETÊNCIA/ ESTUDANTE	HABILIDADE DO	RELEVÂNCIA DO VIRTUAL NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO
HABILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DE CONSTRUÇÕES		SIMULAÇÃO DE PROJETOS DE CONSTRUÇÃO, ANÁLISE DE CUSTOS, REGULAMENTOS EM MEIOS VIRTUAIS.
CONHECIMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO DE OBRAS E CANTEIROS		EXPLORAÇÃO DE PLANEJAMENTO DE OBRAS E GESTÃO CANTEIROS DE CONSTRUÇÃO.
HABILIDADES EM MEIOS DE EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO		USO DE SOFTWARE DE MODELAGEM E RENDERIZAÇÃO, DESENHO TÉCNICO VIRTUAL.
CONHECIMENTO DOS INSTRUMENTAIS DE INFORMÁTICA		FAMILIARIZAÇÃO COM SOFTWARES E OUTRAS FERRAMENTAS VIRTUAIS.
HABILIDADE NA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE LEVANTAMENTOS		REALIZAÇÃO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS COM A UTILIZAÇÃO DE AEROFOTOGRAMETRIA, FOTOINTERPRETAÇÃO E SENSORIAMENTO REMOTO.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023) com base em Skubs et al (2021)

### **Relações entre o Presencial e o Virtual em Arquitetura e Urbanismo**

A avaliação relacional entre os métodos de ensinar, em Arquitetura e Urbanismo leva à reflexão sobre o impacto do presencial e do virtual na formação dos estudantes nesse campo. No entanto, é fundamental ressaltar que essa análise abarca uma série de complexidades e obstáculos que requerem uma investigação crítica mais aprofundada.

Embora o ensino virtual proporcione flexibilidade e acesso a recursos digitais, ele também acarreta desafios consideráveis. Um exemplo disso é a carência de interação pessoal direta, o que pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades práticas e a troca de experiências entre estudantes e professores. Isso é especialmente crítico em disciplinas nas quais a execução de projetos práticos e a colaboração desempenham um papel central.

Neste contexto, é relevante levar em conta não somente a análise comparativa dos resultados acadêmicos, mas também a avaliação da experiência integral do estudante, sua preparação para a inserção no campo profissional e sua habilidade de se atentar às constantes



transformações tecnológicas, sobretudo no campo de Arquitetura e Urbanismo, no qual a tecnologia desempenha um papel crescentemente importante.

O quadro 2 destaca e relaciona diversos aspectos do ensino presencial e virtual.

Quadro 9. Aspectos do presencial e virtual de Arquitetura e Urbanismo

ASPECTO	ENSINO PRESENCIAL	ENSINO VIRTUAL
BASE TEÓRICA E PRÁTICA	OFERECE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS EM ESTÚDIOS E OBRAS.	FOCO NA TEORIA COM ACESSO A RECURSOS GLOBAIS.
COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	OPORTUNIDADES PRÁTICAS E EXPERIENCIAIS.	ÊNFASE EM SIMULAÇÃO E VISUALIZAÇÃO VIRTUAL.
TECNOLOGIA INFORMÁTICA E	USO DE TECNOLOGIAS, MAS COM CONTATO FÍSICO.	AULAS ONLINE DEDICADAS AO USO DE TECNOLOGIA.
SIMULAÇÕES VISUALIZAÇÕES E	LIMITADO EM SIMULAÇÕES VIRTUAIS COMPLEXAS.	EXPLORA SIMULAÇÕES E REALIDADE VIRTUAL/AUMENTADA.
FLEXIBILIDADE ACESSIBILIDADE E	HORÁRIOS E LOCAIS FIXOS DE ESTUDO.	FLEXIBILIDADE DE HORÁRIOS E LOCAIS DE ESTUDO.
CONEXÃO ENTRE AMBIENTES	VISITAS DE CAMPO E PRÁTICAS PRESENCIAIS.	VISITAS VIRTUAIS COMPLEMENTANDO EXPERIÊNCIAS.
DESAFIOS OPORTUNIDADES E	INTERAÇÃO DIRETA	FLEXIBILIDADE, MAS NECESSITA DE DISCIPLINA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO	TRADIÇÃO EM PRÁTICAS DE ATELIÊ E OBRA	ENRIQUECE O APRENDIZADO COM TECNOLOGIA E RECURSOS.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

A relação entre as dimensões do ensino presencial e virtual em Arquitetura e Urbanismo revela uma série de aspectos que se entrelaçam, mas também destacam diferenças significativas em relação à interação, recursos, experiência sensorial e abordagens práticas.

Dentro dos elementos que se assemelham, incluem-se os conteúdos das disciplinas. Isso significa que o conteúdo do curso seja pertinente e mantido atualizado para corresponder às necessidades dessa área independente se está sendo ensinado presencialmente ou de forma virtual. Além disso, em ambos os cenários, é importante promover a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas, projetos, discussões e colaboração. Entre os aspectos de

Distanciamento está a interação pessoal, habilidades práticas, recursos físicos e a colaboração face a face.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como foco central a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Arquitetura e Urbanismo, assim como a análise da abordagem pedagógica adotada e a dinâmica entre o ensino presencial e o ensino virtual.

É importante ressaltar que a riqueza do campo da educação em Arquitetura e Urbanismo se encontra na notável diversidade de abordagens pedagógicas disponíveis e na impressionante capacidade das instituições de ensino em dialogar com às crescentes demandas dos estudantes. E com isso, reforçar os aspectos da flexibilidade e da adaptabilidade como elementos que atendam às necessidades em constante evolução dos alunos.

Ao longo do texto, destacamos a importância de equilibrar teoria e prática, independentemente da modalidade. No entanto, é importante levar em conta as complexidades e obstáculos que o ensino virtual pode apresentar, como a carência de interação pessoal direta, e buscar soluções para superá-los.

Concordando com a observação de Reis de Goes Monteiro (2021), é necessário enfatizar que o potencial das ferramentas digitais no aprimoramento do ensino só será realizado se todos os envolvidos no processo educacional tiverem a oportunidade de usá-las de maneira significativa. Isso ressalta a necessidade de igualdade de acesso e de tornar a tecnologia educacional acessível a todos os participantes. Isso envolve o fornecimento de acesso adequado a dispositivos e recursos tecnológicos, bem como a oferta de suporte e a formação para que estudantes e educadores possam aproveitar ao máximo essas ferramentas.

### **Referências Bibliográficas**

BALTAZAR, Ana. Por uma arquitetura virtual: uma crítica das tecnologias digitais. Revista AU, Arquitetura e Urbanismo, v. 131, p. 57-60, 2005.

BRASI. **Portaria n. 1770 de 23 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.** Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECESN3862002.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECESN3862002.pdf)  
Acesso em: 03 set. 2003.

CEAU – Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. **Ensino de Arquitetura e Urbanismo: condições e diretrizes**: Brasília: SESu/ MEC, 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar\\_geral.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf) Acesso em: 03 set. 2003.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo mínimo do curso de arquitetura e urbanismo**. Parecer nº 336. Aprov. em 17-11-1962. [s.l.], 1962. 2f

CONFEA. **Trajetória e estado da arte da formação em engenharia, arquitetura e agronomia**: Volume X –Arquitetura e Urbanismo. Brasília, DF: CONFEA, INEP, 2010.

LEAL, Bianca Marques Figueiredo. **Propostas para o ensino dos conteúdos de Arquitetura e Urbanismo através de ferramentas digitais**. 183 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2018.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual. São Paulo: Editora 34, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2 de 17 de junho de 2010: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192) Acesso em: 03 set. 2023.

NATUMI, Yone. **O ensino de informática aplicada nos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.16.2013.tde-31102013-133225. Acesso em: 31 ago. 2023.

REIS DE GOES MONTEIRO, A. M. Ensino de Arquitetura e Urbanismo à Distância, Remoto, Híbrido: Para Onde Queremos Ir?. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 157–162, 2021. DOI: 10.21680/2448-296X.2021v6n1ID23865. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/23865>. Acesso em: 5 set. 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artes médicas Sul, 2000.

SKUBS, Danielle; NUNES, Caio Muniz; FERNANDES, Giulia Piazza; RUSCHEL, Regina Coeli. Análise da DCN dos cursos de Arquitetura e Urbanismo sob a ótica das Competências BIM. In: Simpósio Brasileiro de tecnologia da Informação e comunicação na construção, 3. 2021, Uberlândia. Anais [...]. Porto Alegre: ANTAC, 2021. p. 1-10. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/sbtic/article/view/577>. Acesso em: 21 ago. 2023.

## UMA VISÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AVANÇOS RETROCESSOS E PERSPECTIVAS

Aryadne Maluf Ribeiro Arnez Lima (UEMS)  
aryadnemalufdelima@gmail.com

**Resumo:** Este artigo objetiva observar a trajetória histórica da formação de professores incorporando uma abordagem mais crítica e reflexiva, que reconheça as desigualdades históricas, sociais e culturais existentes, para promoção e valorização da diversidade e das vozes marginalizadas. Para tanto, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho documental apresenta-se uma linha do tempo a respeito da construção da formação de professores, por meio de fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos que permearam as licenciaturas do passado até os dias de hoje. Após a análise documental, observou-se o quanto tem-se intencionalmente minado os saberes na docência e para a docência, tanto quanto aos saberes, recursos e espaços. Relata-se acerca das emergências, desafios e incertezas que estão propostas no âmbito da educação básica ao nível superior. Conclui-se que Profissionais que estão a postos com o resultado de uma formação deficitária, sem embasamento teórico e sem criticidade, somatizam a negligência na construção de novos saberes e de uma nova sociedade. Observa-se articulações do Estado e dos movimentos associativos, bem como seus efeitos e resultados no estabelecimento do currículo. Portanto, os processos de formação, profissionalização e associativismo docente não fugiram à regra.

**Palavras-chave:** Formação docente. Tempo. Saberes.

### INTRODUÇÃO

Formação de professores é um tema importante e relevante na história da educação. Ao longo do tempo, diferentes abordagens e estratégias foram utilizadas para preparar os profissionais que atuam na área da educação. No início da história da educação, a formação de professores era realizada por meio da transmissão oral do conhecimento, o papel do professor era ensinar aos alunos as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, além de transmitir valores e conhecimentos culturais.

Hoje em dia, a formação de professores é vista como um processo contínuo, que deve ser atualizado constantemente para acompanhar as mudanças e inovações na área da educação. Por fim, compreende-se que a história da formação de professores é marcada por transformações e evoluções ao longo do tempo. Desde transmissão oral do conhecimento até a valorização da formação continuada, os professores têm sido preparados de diferentes



formas para enfrentar os desafios da educação e contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos.

Assim, o presente artigo objetiva observar a trajetória histórica da formação de professores incorporando uma abordagem mais crítica e reflexiva, que reconheça as desigualdades históricas, sociais e culturais existentes, para promoção e valorização da diversidade e das vozes marginalizadas.

## **1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Conhecer os principais momentos de constituição e mudança no estatuto, na carreira do início do século XIX ao início da década de 1980, conduz-nos a analisar o passado para elucidar os desafios e lutas propostos pela docência, da formação à prática, da academia ao chão da escola.

A partir da lei 1827, em que consagra em 15 de outubro data da publicação do dia do professor, o estado se apresenta como instância de controle da instrução pública e define condições de recrutamento, formação e contratação de docentes, iniciando assim o processo de profissionalização, antes o ofício aprendia-se artesanalmente, somente a partir de 1835 abrem-se escolas normais (masculinas) nas províncias.

Estas funcionavam precariamente e não eram muito procuradas já que não exigiam diploma para contratação, obtinham suas licenças junto às bancas examinadoras do saber e da moralidade, as nomeações acompanhavam os critérios vigentes nas instituições imperiais em que, pesavam recomendações de confiança e relações familiares e de amizade.

A remuneração dos professores do ensino primário era e fatalmente continua sendo baixa e desigual. Não havia boa formação, espaços e instalações ou materiais adequados; o ensino mútuo não foi tão largamente aplicado nem teve a eficácia pretendida.

Mesmo sobre a inspeção das câmaras municipais as escolas funcionavam ao sabor das possibilidades das experiências e das decisões dos educadores e misturava-se o caráter público às intromissões da vida privada. Apenas no final do século organizaram-se as primeiras associações docentes de caráter beneficente e de auxílio mútuo.

A instituição da escola primária graduada conduz os gestores a reformar as escolas normais visando à formação especializada por meio de um currículo amplo e um treinamento teórico e prático no método oficial.

O diploma de normalista passou a ser exigido para o magistério e grupos escolares.

Os concursos públicos nesse momento tornam-se as formas de recrutamento mais comuns.

Diante da insuficiência de escolas normais, a maior parte dos professores formavam-se nas escolas complementares em que se aprofundaram no conteúdo do ensino elementar com mais um ano de prática de ensino em escolas modelos.

Nesse momento surgem entidades associativas de caráter profissional visando a defesa da categoria e a melhoria do sistema público, inicia-se também nesse período a estratégia de editar e publicar revistas periódicas para comunicação, e arregimentação, opinião e formação.

A lei orgânica do ensino normal (1946), por meio do decreto nº 8.530/1946 conferiu validade nacional aos diplomas de professores primários, estabelece gratuidade do ensino normal e subsídios do Estado a escolas particulares e deu organização nacional a formação docente em dois ciclos.

A dualidade entre “normalistas” e “complementaristas” se acentuou a partir da década de 1930 quando as universidades passaram a oferecer formação superior para profissionais dos ensinos secundários e normal e os cursos de pedagogia que formavam os “técnicos em educação” multiplicam-se nas instituições públicas e particulares.

A profissão docente se “feminiza” notadamente nos ensinos primários e pré-primário, já que as escolas normais se tornam a única opção de continuidade de estudo para moças cujo salário seria suficiente para complementar a renda da futura família.

Ao longo do século XX a seleção de professores e professoras passou a ser mais bem regulada por dispositivos legais e impessoais e baseado em critérios técnicos. A profissão tornou-se tendencialmente estável e surgiram movimentos docentes pela realização periódica de concursos, a fim de evitar substituição e interinidade.

Com o aumento da demanda por educação formal as escolas expandiram para a área suburbanas e rurais com menos recursos e nas áreas urbanas duplicaram ou triplicaram turnos engrossando o contingente de interinos. A expansão colapsou os órgãos públicos que optaram por soluções emergenciais para a contratação de docentes nas quais a exigência dos requisitos oficiais de formação era relativizada ou descumprida.

A partir dos anos de 1930 surgem os sindicatos de professores de escolas particulares enquanto os professores públicos não tinham legalidade para fazê-lo, cuja condição de funcionários do estado não permitia a vinculação sindical, agrupavam-se associações

representativas. Além da ajuda mútua, essas associações buscavam criar oportunidade de lazer e cultura.

Da queda do estado novo aos anos 1960 multiplicaram as associações tendo como pauta questões salariais de regulamentação de concursos, carreiras, condições de trabalho ou seja, pela melhoria de seu estatuto socioprofissional, entretanto nem sempre as pautas congregavam ou representavam igualmente professores primários e secundários cujas propostas e interesses divergindo em razão de diferenças de formação qualificação estatuto e nível de atuação por exemplo.

Nos anos 1970 os governos estaduais promoveram remanejamento de docentes estudantes escolas de modo a criar as "escolas de primeiro grau" de 8 anos previstas na Lei 5692/71 docentes perderam aulas (portanto tiveram redução salarial) passaram a se deslocar entre escolas com o objetivo de complementar a carga horária, dispersaram-se as equipes docentes e gestores prejudicando o trabalho pedagógico.

A reorganização profissionalizante do colegial transformou a escola normal em um curso de nível médio e eliminou o curso complementar foram adicionadas "habilitações" segundo as séries de atuação o que impediu a formação abrangente para o primeiro grau. Também foi instituída a "licenciatura curta" para agilizar e simplificar o preparo de professores polivalentes.

Em 1968 com a reforma do ensino superior todas as universidades passaram a ter faculdade de educação oferecendo a formação pedagógica em curso de licenciatura e pedagogia com habilitações para as destinações funcionais.

Nos anos 1980 foram criados os centros específicos de formação dos magistérios os CEFAMs para o reforço de formação docente em nível médio a fim de suprir o ensino pré-escolar e séries iniciais. O curso durava quatro anos em período integral, tinha o currículo mais equilibrado entre as partes comuns e diversificadas: bolsa de estudo, formação permanente etc. Apesar de seus bons resultados, a experiência foi descontinuada pelo ministério da educação ainda na mesma década.

A diversidade de medidas modelos de formação e recrutamento com que os estados lidaram com a expansão da demanda produziu um quadro variado e desordenado em que se misturaram e confundiram requisitos de qualificação estatutos legais, graus de estabilidade, níveis de carreira salários e identidade profissional tendo como resultado a precariedade da formação e exercício profissional docente assim como a dificuldade de

mobilização e consolidação de pautas comuns.

A partir da história do ensino da Pedagogia permite-se determinar as metas que a educação deve buscar a todo o momento. Segundo Durkheim (1990, p.84) “a pedagogia é uma teoria-prática que dita as normas para se fazer a educação, e deve ser fundamentada em duas ciências”, a sociologia e a psicologia.

Sendo assim é importante ressaltar que a pedagogia não se limita apenas ao ensino escolar, mas abrange todas as formas de educação, seja ela formal, não formal ou informal. Ela está presente em diferentes espaços e contextos, como escolas, universidades, instituições de ensino técnico e profissionalizante, organizações sociais, famílias e comunidades, onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem.

A constituição de 1988 passou a permitir a criação de sindicatos do funcionalismo público o que veio a fortalecer sua organização e poder de pressão ainda que houvesse rupturas com os modos de ser e as representações docentes das entidades nas décadas anteriores especialmente contra o assistencialismo mantiveram-se os elementos históricos que assentaram a união da categoria: reivindicações de maior prestígio social; estabilidade, progressão e remuneração; e participação em processos decisórios a respeito da educação.

Com relação às raízes históricas da formação do professor que transpõe essa singela linha tempo e em relação a esses questionamentos, Pimenta (2002) constata que a temática sobre a formação inicial do pedagogo é muito vasta e não pode ser reduzida somente à dimensão formação docente, como define o documento concluído pela Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia:

pedagogo [...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (PIMENTA, 2002, p. 24).

De acordo com a citação de Pimenta (2002), a formação inicial do pedagogo é uma temática ampla e que não pode ser reduzida apenas à dimensão da formação docente. Não se limitando apenas ao ensino, mas também na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, além da produção e difusão do conhecimento.

Essa ampliação do campo de atuação do professor, com a docência sendo apenas uma base obrigatória de sua formação e identidade profissional, evidencia a importância da



formação em diferentes áreas do conhecimento para o exercício da profissão. Dessa forma, é necessário que a formação inicial contemple não apenas os aspectos relacionados à prática docente, mas também à gestão, pesquisa e produção de conhecimento.

Portanto, a formação do Professor deve ser compreendida como um processo complexo e multidimensional, que envolve diversas dimensões, tais como: conhecimentos teóricos e práticos, habilidades técnicas, competências socioemocionais e valores éticos e políticos, visando uma atuação comprometida e transformadora na área educacional.

Desenvolver a formação de professores é um processo complexo que envolve várias etapas e estratégias. Uma formação de professores deficitária pode levar a uma série de consequências negativas para os estudantes, a sociedade e até mesmo para os próprios professores. Sem um embasamento teórico sólido, os professores podem não ter o conhecimento necessário para ensinar de forma efetiva, o que pode resultar em baixo desempenho acadêmico dos alunos.

Além disso, sem a oportunidade de desenvolver a criticidade, os professores podem reproduzir práticas e ideias antiquadas e limitadas, perpetuando preconceitos.

Negligenciar a construção de novos saberes e de uma nova sociedade pode resultar em uma falta de inovação e de adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. Os professores podem não estar preparados para lidar com novos desafios e com as necessidades de uma sociedade em constante transformação.

A precariedade na formação de professores tem seus efeitos, relendo e analisando podemos concluir que se faz necessário devolver a formação de professores para os professores assim como diz Nóvoa (2012, p.12) que:

Devolver a formação de professores aos professores implica novas obrigações e novas responsabilidades, internas e externas à profissão docente, implica rever grande parte das crenças e das pedagogias do século XX e entrar, de vez, no século em que vivemos, ressignificando saberes e ações.

Autor ainda ressalta que, a formação de professores tem sido frequentemente concebida e administrada por especialistas e teóricos distantes da realidade da sala de aula, o que pode resultar em uma desconexão entre as necessidades práticas dos professores e as abordagens teóricas propostas. Ele defende que os professores devem ser vistos como

especialistas em sua própria prática e que sua voz deve ser valorizada no desenvolvimento de estratégias de formação (NÓVOA, 2012).

Por fim, é importante que os programas de formação de professores ofereçam uma base teórica sólida, incentivem a criticidade e a reflexão constante, e incentivem a construção de novos saberes que estejam em sintonia com as mudanças na sociedade e na educação (NÓVOA, 2012).

### **1.1 Formação de professores no Brasil: Contexto atual e perspectivas.**

A formação inicial dos professores como responsáveis na formação de novas gerações, não pode portanto ser aligeirada, deve antes ser constituída por um corpo de conhecimentos que lhes proporcione uma educação sólida, multifacetada e multidisciplinar, nela se incluindo uma vertente educacional geral e específica, formação cultural, pessoal, social e ética. (CUNHA, 2009, p.1052).

Problematizar esses aspectos na formação docente é uma possibilidade de compreendermos de que forma as diferenças como as de raça, classe, gênero foram inventadas e interpretadas binariamente, com o intuito de privilegiar um grupo por meio do apagamento de outros. É uma possibilidade de reconhecermos as diferentes formas de sofrimento que isso nos impõe e que acabamos por reproduzir por meio das colonialidades. Conforme afirma Silva (1996, p.11):

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.

É uma forma de nos reconhecermos imersos nessa lógica e de iniciarmos nossas reflexões em um processo contínuo de tomada de consciência. Além disso, é uma abertura de possibilidades para que essas práticas cheguem até nossos/as alunos/as (BORELLI, 2018, p.13-14).

De acordo com Silva (2010), as desigualdades raciais no Brasil vêm sendo denunciadas desde há muito tempo, todavia, esse tema tem causado alguns desconfortos entre os

educadores. Existem, ainda, reservas ao tratar da temática étnico racial, questionar as diversas formas que ele se manifesta nas relações sociais, de modo particular, no âmbito educacional. De fato, a temática racial é um caminho a se debater e enfrentá-lo frequentemente em todos os âmbitos da sociedade. Ao negarmos as ações silenciosas da sociedade e do sistema, reforçamos determinadas práticas arraigadas de preconceitos raciais, historicamente construídos.

Diante disso, não se pode deixar de relatar que a população negra teve o acesso aos bancos escolares negado no início do século XIX, porque a sua presença na escola era motivo de incômodo para o restante da população. De maneira implícita esses sujeitos eram associados a doenças contagiosas. Nesse período os brancos enxergavam os negros como instrumentos de trabalho e por isso não necessitavam de estudos (CRUZ, 2008, p.09).

É eminente a necessidade de se reconhecer e superar as desigualdades e injustiças históricas enfrentadas pela população negra, enfatizando a importância de promover a inclusão e a igualdade racial em todas as esferas da sociedade.

Devemos então desafiar os estereótipos e preconceitos arraigados, visando desconstruir a visão eurocêntrica e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira. Valorizar as contribuições dos intelectuais, artistas e ativistas negros que têm sido fundamentais na construção e disseminação dos estudos afro-brasileiros. Eles são responsáveis por trazer à tona perspectivas e conhecimentos que estavam marginalizados e invisibilizados na academia e na sociedade em geral.

Segundo Bessa-Oliveira (2021, p.1970) neste caso, portanto, ser, sentir e saber do/a partir e com o pensamento descolonizado como episteme é condição fundamental desta articulação porque esta é uma produção de conhecimento e subjetividades outros. Pois, de modo análogo, contempla exatamente àqueles que não foram reconhecidos como culturas produtoras de arte e de conhecimentos, por meios de seus corpos e almas que habitam (empurrados) as fronteiras da modernidade, da pós-modernidade e do capitalismo contemporâneo. Logo, são corpos que articularam e articulam filosofias que emergiram das condições ameríndias e africanas, por exemplo, mas também de gêneros, raças, classes, fés e línguas outros que o pensar cartesiano, ontológico, da fenomenologia e marxista modernos e a lógica capitalista pós-moderna e ainda neoliberal e de extrema-direita ultraconservadora contemporâneos sequer reconhecem e reconhecerão.

Sendo assim, analisar os conceitos de raça e etnia significa ressignificar

representações étnico-raciais dominantes, problematizá-las e desnaturalizá-las. Pois essa é a única maneira de abrirmos espaço para a construção de representações culturais alternativas e plurais dos diferentes sujeitos que interagem na escola e, nos demais espaços educativos, onde aprendemos sobre nós mesmos e sobre os outros.

As discussões sobre as formações contínuas de professores emergem com certa força, ainda nas décadas finais do século XX. Vários estudos voltados para essa temática passam a ser disseminados, principalmente no meio acadêmico. É perceptível que a vida moderna implicou em mudanças em todos os aspectos, destarte, o alunado demanda outras necessidades de aprendizagens e, ao mesmo tempo, novas maneiras de como aprendem. [...] O século XXI é marcado por mudanças em todos os setores da vida. O social, o econômico e o político passam a ser concebidos dentro do movimento da economia, de um sistema que impõe cada vez mais o lucro, o capitalista (PEIXOTO, 2020, p.192 -193).

Nos dias atuais, necessita-se conceber o professor pesquisador, ou seja, aquele profissional reflexivo, questionador, investigador, que alia o ensino à pesquisa, articula teoria e prática pedagógica, pois este fato estimula a reflexão na ação, tornando o professor um pesquisador na prática. No Brasil, a separação entre ensino e pesquisa nas universidades e a valorização da pesquisa, em detrimento do ensino, tem trazido alguns prejuízos à formação de professores (PEIXOTO, 2020, p.91).

Segundo Cunha (2009, p.1052), conhecimentos fundamentais para que nas suas interações com situações reais, quando acompanhadas de reflexão, questionamento e experimentação, adquiram um conjunto alargado de competências, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica. Estas competências irão, por certo, reforçar a bagagem dos que possuem já um conjunto de dons inatos, mas tornará todos mais aptos à construção de respostas às mutações decorrentes de uma sociedade assente no conhecimento.

Dada a necessidade de formação continuada de professores, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) expressam que:

[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2016, p. 13)



Neste sentido, face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela

imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos NÓVOA, 2019, p.10).

O professor deve sempre estar participando das formações continuadas para atender às necessidades no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas.

## **2- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que a transformação na formação de professores a partir dos movimentos descoloniais tem sido um tema relevante no campo da educação nos últimos anos. Os movimentos descoloniais buscam desafiar as estruturas e os padrões dominantes do conhecimento e da educação, que são fundamentados em uma perspectiva colonialista e eurocêntrica.

Esses movimentos argumentam que a formação de professores deve incorporar uma abordagem mais crítica e reflexiva, que reconheça as desigualdades históricas, sociais e culturais existentes e promova a valorização da diversidade e das vozes marginalizadas.

Essa transformação na formação de professores implica repensar os currículos e as metodologias de ensino, integrando perspectivas não ocidentais e indígenas, bem como a história e as experiências das comunidades marginalizadas. Isso inclui uma reavaliação crítica dos padrões estabelecidos de conhecimento, questionando a hierarquia de saberes e incentivando a pluralidade de perspectivas.

Além disso, os movimentos descoloniais também enfatizam a importância da reflexão sobre a própria identidade e posicionamento do professor, reconhecendo que todos trazemos conosco uma carga cultural e histórica que pode influenciar nossas práticas educacionais. Isso envolve a conscientização sobre privilégios e a necessidade de

desaprender concepções e práticas que reforcem a opressão e a exclusão.

Em resumo, a transformação na formação de professores a partir destes movimentos busca desafiar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e colonial, promovendo uma educação mais inclusiva, justa e equitativa. Empoderar os professores para que se tornem agentes de mudança e contribuam para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa com a diversidade.

## REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico Biogeográfico Fronteiriço: **por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais**. Filos. e Educ., Campinas, SP, v.13, n.1, p. 1964-1995, jan./abr. 2021.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. O ESTÁGIO E O DESAFIO DECOLONIAL: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8185/5/Tese%20-20Julma%20Dalva%20Vilarinho%20Pereira%20Borelli%20-%202018.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 mai.2023.

CUNHA, Maria José dos Santos. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um desafio para o século XXI**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/dfs/t3/t3c73.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer . **O significado da formação continuada docente**. 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

CRUZ, Luzilene Alves da. **NEGROS & EDUCAÇÃO: por uma nova história**. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32325/1/NEGROS%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POR%20UMA%20NOVA%20HIST%C3%93RIA.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. **Lei Orgânica do Ensino**

Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mai. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Educación y sociología**. Trad. Janine Muls de Liarás. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed.Alternativa, 5ª edição, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Devolver a formação de professores para os Professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun.2012.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PEIXOTO, Reginaldo. **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios / 1.ed [org].** – Curitiba, PR: Bagai, 2020.

PIMENTA, Selma Garido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.1996.

SILVA, Alex Sander da. O JOGO DAS IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: **tensões e dilemas de estudantes negros/as**. POIÉSIS – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. UNISUL, Tubarão, v. 3, n. 6, p.154 –163, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/520/528/637>. Acesso em: 10 mai. 2023.

**GT 8 - POLÍTICA EDUCACIONAIS: PROTAGONISMO E VISIBILIDADE**

**ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISIBILIDADE E INCLUSÃO**

Maira Cristiane Benites (SEMED/MS)  
mairacris76@gmail.com

Cidnei Amaral de Mello (SEMED/MS)  
cidneiamaralmello@gmail.com

**Resumo:** O artigo tem como objetivo descrever as políticas educacionais para a acessibilidade escolar no âmbito da educação especial como igualdade de direito para o processo da aprendizagem desse alunado. Busca entender como foram desenvolvidas as ações para a efetiva inclusão deste sujeito, partindo do conceito que a acessibilidade faz parte do campo educacional, nos processos de escolarização de alunos com deficiências, sendo que o seu uso é fundamental para a inserção e a sua permanência na escola regular, contribuindo para o acesso ao ambiente escolar, ao conteúdo pedagógico e a facilitação para a comunicação entre os atores da escola. Para efetivar o direito a educação, as políticas educacionais são fundamentais para a estruturação de um sistema educacional acessível, sendo que é por meio delas que são definidas e implantadas diretrizes, programas e ações com vistas ao direcionamento da demanda para a qual foram criadas. Este estudo resulta de pesquisa documental e bibliográfica, e se materializa com caráter descritivo, dos documentos oficiais referentes ao objeto de estudo. Portanto, foram analisados leis, decretos e resoluções que garantem o direito a acessibilidade para a educação de alunos público alvo da educação especial. Conclui-se que por meio da acessibilidade e dada a visibilidade e facilitada a inclusão de alunos público alvo da educação especial na escola regular, promovendo o protagonismo desses alunos na sociedade.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Acessibilidade. Educação Especial.

**Desenvolvimento**

A participação de estudantes com deficiência trouxe mudanças na escola regular, como a adequação de estruturas arquitetônicas, banheiros, mobiliários escolares, recursos pedagógicos específicos e a maneira de ensinar também necessitam passar por transformações, pois os métodos tradicionais funcionam para alguns, mas outros precisam de recursos tecnológicos e outros, ainda, de material adequado para garantir a equidade. As ações governamentais, mediadas pelas lutas da sociedade civil, atravessaram um longo período e continuam a mostrar a importância de ser participante do processo de inclusão; assim, as



políticas educacionais para a educação especial constituem o principal meio de proclamar que todos têm em sua diversidade a igualdade como fundamento primário para o ato educativo.

A Constituição de 1988 (CF/1988), no Art. 205, preconiza: “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” (BRASIL, 1988).

O Art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) destaca que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996, p.5).

Segundo os dados divulgados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Censo Demográfico de 2010, mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência, o que representa 23,9% da população. Dos entrevistados, 13,3 milhões (7,0%) declararam ter deficiência motora; 4,4 milhões (2,3%) possuem deficiência severa, mais de 734,4 mil disseram que não conseguem caminhar ou subir escadas e 3,6 milhões informaram ter grande dificuldade de locomoção. Esses dados expressam o grande número de pessoas que precisam de recursos específicos para ter autonomia e acesso a todos os espaços sociais.

O direito social à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, que legisla o acesso à escola. De acordo com essa carta constitucional, os direitos sociais são os seguintes:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 6).

Tendo em vista que a educação é um direito social, ela vai além do simples acesso à escola, pois envolve a permanência nela e a providência de recursos pedagógicos que garantam a. Trata-se, portanto, de um direito civil, cultural e político estabelecido por um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, Chaui (1989, p. 20) considera que

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

A educação cria oportunidades para que os cidadãos acessem o conhecimento histórico, compreendam sobre seus direitos e responsabilidades, e participem ativamente da sociedade. Veja-se o que preconiza o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, com relação à garantia do direito à educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 122).

Cury (2008, p. 302) explicita que a educação é um direito de todos e um dever, uma obrigação do Estado, no sentido de “interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori”.

A LDBEN/1996 descreve as Diretrizes e Bases da Educação que esse documento orienta que a educação escolar deve estar conectada ao mundo do trabalho e da prática social; que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, e tem como objetivo o desenvolvimento integral do estudante a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Confira-se:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1 e 2)

É importante mencionar que a LDBEN 9394/1996, no Art. 58, conceitua a educação especial como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Kassar (2011, p. 62), com base em fundamentos históricos sobre a Educação Especial no Brasil explica que a educação especial se construiu:

[...] como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde o Brasil participou e assinou a declaração Mundial sobre Educação para Todos, com a tarefa de garantir a universalização do direito à educação. Esse compromisso levou à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, assinado em 1993, que visava garantir a todos os brasileiros o conteúdo mínimo de aprendizagem que atenda às necessidades básicas da vida até o final de seu mandato (BRASIL, 1993, pág. 13).

A Conferência que buscou a Educação para Todos provocou um impacto muito grande para as pessoas com deficiência. Kassar (2011) relata que a Declaração de Salamanca é o resultado da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade", realizada na Espanha, em 1994. A experiência, especialmente em países em desenvolvimento, tem mostrado que o alto custo das escolas especiais significa, na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos se beneficia dessas instituições.

As instituições educacionais especializadas eram onerosas, para serem mantidas, e as escolas passaram a acolher crianças de diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e outras. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 apresentou a proposta de se atenderem as crianças especiais de acordo com as suas "necessidades", daí surgindo o termo de inclusão escolar.

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 - LDB 9694/96 - é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (KASSAR, 2011, p. 71).

Esse documento também orienta que esses estudantes poderão frequentar a classe comum no ensino regular, assegurando-lhes a aprendizagem durante o processo de educação inclusiva, conforme descrito no seguinte parágrafo:

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero

a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 1).

Em 20 de Dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que delibera sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define, no Art.24 com a finalidade de direcionar o atendimento às necessidades educacionais especiais nas etapas de ensino, no seguinte parágrafo que “[...] VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo“ (BRASIL, 1999, p.7). Conquanto, no Art.58 preconiza:

A CORDE desenvolverá, em articulação com órgãos e entidades da Administração Pública Federal, programas de facilitação da acessibilidade em sítios de interesse histórico, turístico, cultural e desportivo, mediante a remoção de barreiras físicas ou arquitetônicas que impeçam ou dificultem a locomoção de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 1999, p.14)

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CBE) instituiu as diretrizes para a Educação Especial, por meio da Resolução CNE/CEB 2/2001, com a finalidade de direcionar o atendimento às necessidades educacionais especiais nas etapas e modalidades da Educação Básica e em seu Art. 12 orienta sobre a acessibilidade que devem ser asseguradas aos educandos que abrange essa modalidade estatui:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001, p. 3).

O Ministério da Educação, em 2003, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de educadores, nos municípios brasileiros, para a garantia do acesso de todos à educação escolar, da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a promoção da acessibilidade nos ambientes escolares.

Em 2004, o Decreto nº 5.296 que regulamentou as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da



acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, especificadamente no capítulo III, no Art. 8 considera sobre a acessibilidade

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação necessários (BRASIL, 2004, p. 3).

Assim, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação recebeu de um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que destaca:

[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 8).

O Decreto nº 6.094/2007 estabeleceu entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular, o atendimento as necessidades educacionais especiais dos alunos e a acessibilidade arquitetônica para a facilitação de participarem das aulas fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Esse documento foi entregue ao Ministro da Educação e esclarece sobre a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que visa

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do

atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 13).

Com relação ao quantitativo de matrículas em escolas regulares/classe comuns, observou-se o progressivo aumento, no que diz respeito à inclusão dos estudantes da educação especial. Verifica-se que com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o estudante da educação especial passou a pertencer ao contexto da escola.

Na página referente à Política de educação inclusiva, no portal do MEC, consta a seguinte informação sobre o Censo Escolar da Educação Básica de 2008:

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.<sup>1</sup>

A Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu no Art.28 define que a acessibilidade é um direito e que incumbência é do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, como descrito

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 12).

A igualdade de direito descrita neste artigo evidencia em seu inciso XVI que a acessibilidade abrange alunos, profissionais da educação em vários contextos e destaca:

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015a, p. 13).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>.

Orienta o Art.30 que em processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas (Brasil, 2015). Adiante tal redação estabelece que devam ser adotadas medidas de disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência (Brasil, 2015).

Os aportes legais preconizam sobre o consentimento dos recursos pertinentes para a participação do aluno com deficiência mediante a qualquer impedimento físico, arquitetônico, sensorial, tecnológico e pedagógico, mas as estatísticas divulgadas pelo órgão competente revelam as diferenças entre o aluno dito “normal” e o que tem laudo.

Observa-se conforme os dados divulgados pelo INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com o Censo Escolar 2019, que a proporção de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que tem a infraestrutura adaptada para os alunos com deficiência atingiu 55%, já as escolas dos anos finais do ensino fundamental chegou a 63,8%, e, nas escolas do ensino médio 67,4%.

Portanto, mesmo com a autorização em forma de lei para a acessibilidade necessária nas escolas, que vão desde banheiros adequados, rampas, pisos táteis, mobiliário escolar, notebooks, utensílios para alimentação adaptados, cadernos com pauta ampliadas, audiobooks, entre outros ainda não são totalmente disponibilizados para o aluno da educação especial. Somente entrar na escola não é estar incluso, é muito mais: é poder participar de todas as atividades propostas pela escola, respeitando os seus limites biológicos, físicos, emocionais.

Ainda, foi divulgado pelo mesmo órgão que alunos que apresentavam alguma deficiência tinham as menores taxas de frequência escolar líquida de 86,6%, em contrapartida as sem deficiência com 96,1%, ressaltou que entre as pessoas com deficiência física está entre 66% e 68% e com as que apresentam mais de uma deficiência é de 59,3%. E, em relação a escolas adaptadas, o índice é de 55% para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e de 67,4% para os dos anos finais.

Fica evidente que o acesso para os alunos com deficiência ainda está em construção, já houve avanços, mas, ainda existem entraves para se ter uma igualdade no direito à educação para todos.

Enfim o Censo Demográfico de 2022, conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foram identificados indivíduos quem têm muita dificuldade ou não conseguem de modo algum fazer uma atividade serão identificados como pessoas com

deficiência nesta pesquisa. O instituto também confirmou que, seguindo o previsto na Lei Nº 13.861/2019, houve a inclusão de questão específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para o IBGE, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem muita dificuldade ou não consegue de modo algum enxergar, ouvir, se locomover, movimentar membros superiores ou fazer tarefas habituais como se comunicar, ter cuidados pessoais, trabalhar, estudar, etc, em decorrência de limitações nas funções mentais ou intelectuais, mesmo que faça uso de aparelhos de auxílio. O instituto divulgou que 18,6 milhões de pessoas apresentam alguma deficiência, e que as principais entre a população brasileira com idade igual ou superior a dois anos são as motoras, visuais e de cognição e apresentou a seguinte divisão:

- 3,4% da população têm dificuldade para andar ou subir degraus;
- 3,1% da população têm dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato;
- 2,6% da população têm dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar;
- 2,3% da população têm dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos;
- 1,4% da população tem dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes;
- 1,2% da população tem dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos;
- 1,2% da população tem dificuldade para realizar cuidados pessoais;
- 1,1% da população tem dificuldade de se comunicar, para compreender e ser compreendido.<sup>2</sup>

O referido Instituto disponibilizou a porcentagem de alunos com deficiência que estão “inseridos” nas escolas regulares sendo 89,3% de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental para 93,9% de alunos sem deficiência na mesma faixa etária. Entre 11 e 14 anos 86,1 sem deficiência para 71,3% com deficiência. E no ensino médio, a taxa é de 54,4% de 15 a 17 anos com deficiência e 70,3% sem deficiência. Já no ensino superior 14,3% e 25,5% respectivamente, entre 18 a 24 anos.

Portanto, a escola inclusiva deve fornecer acessibilidade desde as ferramentas e métodos educacionais para cada aluno com deficiência, pois cada um tem suas características físicas, intelectuais, sensoriais, motoras, bem como o seu próprio ritmo e características para apreender. As escolas devem estar preparadas para uma mudança estrutural e organizacional, devido a uma lógica educacional gerenciada por princípios sociais, democráticos, de justiça, de

---

<sup>2</sup> Disponível em: [Censo Demográfico 2022 \(ibge.gov.br\)](https://ibge.gov.br)



igualdade, a fim de minimizar àquela que é sustentada por valores econômicos e empresariais de produtividade, competitividade, eficiência, que tantas exclusões têm incentivado.

### **Considerações Finais**

A forma como nossa sociedade tratou e retratou as pessoas com deficiência, ao longo da história, propicia uma discussão sobre as práticas escolares para esses estudantes e o impasse da educação inclusiva com a educação comum para romper com as barreiras escolares. A inclusão escolar é uma realidade quando não apenas o ingresso e permanência do estudante na escola acontecem, mas quando há aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades para a aprendizagem e desenvolvimento. O século XXI trouxe avanços tecnológicos e conquistas de direitos, mas até hoje há uma luta diária para que a educação inclusiva seja reconhecida como parte integrante da educação para todos.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007). Assim, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser entendida como uma forma de respeito ao outro, independentemente de sua condição física, cognitiva ou de suas limitações.

Estar incluído é ter acesso ao material pedagógico adequado para a sua especificidade, ter acesso aos recursos de tecnologia assistiva para minimizar as barreiras em relação à aprendizagem, é participar das atividades em sala de aula com os pares, conseguir lancha no espaço escolar, é ter desenvolvimento acadêmico, social, emocional.

Os aportes legais preconizam a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, mas o desinteresse pela implantação e o respeito a esses estatutos prevalecem; falta muito, ainda, para se atingir o que é necessário e desejado, inclusive a reforma estrutural para o cumprimento dos requisitos legais.

Portanto, caso não se tem a acessibilidade onde se disponibilizem as ações e os recursos já referidos, com a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, planejamento e execução da política educacional, o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos ficarão comprometidos, poderão até mesmo não se concretizar devido à não inclusão deles nas atividades escolares e a não participação com seus pares.

Conclui-se que por meio da acessibilidade e dada a visibilidade e facilitada a inclusão de alunos público alvo da educação especial na escola regular, promovendo o protagonismo desses alunos na sociedade.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 julho 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E. p. 39-40.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 7 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <[docman&view=download& alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2008-2011/2008/Pol/Pol2008-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o Parágrafo único do Art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. Organização das Nações Unidas – ONU.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 21 p. il.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, mai./ago. 2008.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios na implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; Andressa Santos Rebelo. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Nova Almeida-Serra/ES. Abril/2011

PLETSCH, Marcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar: revista de Educación**, nº 37. Jalisco, México, p. 87-97, 2006.

## ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ACOMPANHAMENTO-META 2- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LADÁRIO-MS.

Raimundo Pinheiro Santos Neto (Egresso PPGE/UCDB)  
rpsantosneto@hotmail.com

Celeida Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB)  
celeidams@uol.com.br

**Resumo:** O presente Artigo faz parte da pesquisa intitulada Plano Municipal de Educação de Ladário- MS (PME 2015-2025): Estratégia 2.5 da meta 2- Ações intersetoriais de Monitoramento e Acompanhamento do Acesso, da Permanência e do Aproveitamento Escolar dos Estudantes do Ensino Fundamental(2015-2020). O objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados obtidos nas análises documentais com foco nas ações do Conselho Municipal de Educação de Ladário. Elege-se como recorte temporal o período de 2015 a 2020, que corresponde à aprovação e à vigência do Plano Municipal de Educação de Ladário-MS (PME 2015-2025), e ao período em que foi publicado um Relatório de Acompanhamento do PME/Ladário-MS, dividido em monitoramento e avaliação, elementos para o desenvolvimento da pesquisa. Como objetivos específicos destaca-se: (a) descrever o processo de elaboração do PME/Ladário-MS (2015-2025); (b) apresentar as informações descritas nos Relatórios de Acompanhamento do Plano, referente à estratégia anunciada. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

**Palavras-chave:** Plano Municipal De Educação; Meta 2, Estratégia 2.5; Relatório De Acompanhamento.

### INTRODUÇÃO

Este Artigo faz parte da pesquisa de mestrado intitulado Plano Municipal de Educação de Ladário-MS (PME 2015-2025): Estratégia 2.5 da meta 2- Ações intersetoriais de Monitoramento e Acompanhamento do Acesso, da Permanência e do Aproveitamento Escolar dos Estudantes do Ensino Fundamental(2015-2020).

O objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados obtidos nas análises documentais com foco nas ações do Conselho Municipal de Educação Ladário-MS, para o monitoramento e acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos estudantes do ensino fundamental, prescrito na Meta 2, estratégia 2.5 do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Ladário-MS, aprovado pela Lei nº 943/2015, em 9 de junho de 2015. Elegeu-se como recorte temporal o período de 2015 a 2020, o qual corresponde à aprovação, à vigência



do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Ladário-MS e, ao período em que foi publicado um Relatório de Acompanhamento do Plano, dividido em monitoramento e avaliação, elementos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

O presente artigo, descreve a elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Ladário-MS relatando os acordos que aconteceram para o monitoramento do plano durante a sua vigência. Apresenta as informações do Relatório de Acompanhamento do PME/Ladário 2015-2025 divulgado no ano de 2017, referente aos anos 2016-2017 e traz as ações do Conselho Municipal de Educação de Ladário em relação ao monitoramento e acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ladário-MS, órgão citado na estratégia 2.5 da Meta 2 do PME/Ladário-MS (2015-2025).

A Meta 2 do PME/Ladário 2015-2025 conta com 15 estratégias e foi aprovada pela Lei Municipal nº 943/2015, na cidade de Ladário-MS, em 9 de junho de 2015, e apresenta como objetivo “Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até 2024)” (PME/Ladário-MS, 2015, p. 6).

Convém destacar que o artigo foca na estratégia 2.5, que tem o intuito de “promover, em parceria com as áreas de saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar e Ministério Público, o acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência na escola, identificando motivos de ausência, baixa frequência e abandono dos estudantes, até o final da vigência do PME” (PME/Ladário, 2015, p.6)

O Conselho Municipal de Educação é definido pelo Ministério da Educação (MEC) como um lugar onde os conselheiros “exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora”

A escolha do município de Ladário como campo empírico para essa pesquisa justifica-se por se tratar de uma das cidades mais antigas do Estado de Mato Grosso do Sul, emancipada politicamente em 17 de março de 1954, e faz parte dos 79 municípios, que a partir de 1977 começam a compor o Estado de Mato Grosso do Sul.

No intuito de entender a questão da educação básica recorreu-se às contribuições de Cury (2002).

[...] um nível da educação nacional que congrega e abrange, articulada e sequencialmente, as suas três etapas: art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” e no art. 22 “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (CURY, 2010, p.29).

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 destaca que:

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 (BRASIL, 1988).

Com base nos conceitos adquiridos, inicia-se a pesquisa de documentos com foco no levantamento histórico da elaboração e implementação do PME/Ladário 2015-2025 e posteriormente a busca pelos documentos de Monitoração do PME/Ladário 2015-2025 focalizando as ações do Conselho Municipal de Educação da cidade pesquisada.

Ladário é um dos municípios mais antigos do estado de Mato Grosso do Sul, o município foi emancipado durante o Governo de Fernando Correa da Costa, e sua instalação como município autônomo deu-se em 17 de março de 1954 (SANTOS NETO, 2022, p.28). É conhecido como “Pérola do Pantanal”, está localizada na região oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, no coração do Pantanal.

A partir da aprovação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), os municípios sul-mato-grossenses começam a se articular para elaborar seus planos educacionais alinhados ao PNE e ao PEE/MS, com a participação da sociedade civil organizada, com as metas e estratégias observadas em suas peculiaridades locais.

Segundo o PME/Ladário 2015-2025 (LADÁRIO/PME, 2015-2025, p.07), o Plano Municipal de Educação de Ladário foi elaborado diante de um processo de construção coletiva, que envolveu a comunidade, entidades civis, movimentos sindicais, a Secretaria de Educação e seus membros, respaldados pela legislação federal e acompanhada por comissões de monitoramento em defesa dos interesses e direitos da sociedade.

O plano deve-se caracterizar como uma Política de Estado e não de governo. Bordignon (2014) observa que:

Na essência, no regime republicano democrático, toda ação de governo deve ter a perspectiva de ação de Estado, na medida em que deve estar voltada para e estar a serviço dos cidadãos, da nacionalidade. A distinção se dá em razão da concepção patrimonialista do exercício do poder, que, em boa medida, ainda guarda traços

imperiais. [...] “a quem serve o governo, que é de natureza transitória? Aos próprios interesses de poder ou à sociedade, à institucionalidade nacional, de caráter permanente? (BORDIGNOM, 2014, p.37).

Com base nas determinações e orientações do PNE Lei nº 13.005/2014, e o que dispõe a LDBEN 9.394/96, alinhado ao PEE/MS, Lei nº 4.621/2014, para a formulação do documento, a Secretaria Municipal de Educação juntamente com o Conselho Municipal de Educação convidaram representantes de diversas instituições para a primeira reunião visando a participação de todos na criação do Plano Municipal de Educação.

Foram convidados: Secretarias Municipais, a Comissão de Educação da Câmara Municipal, Sindicato de Profissionais de Educação, Conselho Tutelar, Instituições de Ensino Superior, comunidade educacional (diretores de escolas, técnicos, funcionários, pais e estudantes), igrejas, meios de comunicação, dentre outros, num processo de construção coletiva, e cumprindo segundo o documento, as exigências legais (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME, 2015-2025, p.08).

Na primeira reunião aconteceu a apresentação das ações para a criação do Plano Municipal de Educação da cidade, em seguida foi constituída uma Comissão Provisória, composta por pessoas ou instituições interessadas em participar da criação do Plano (LADÁRIO/ DE MONITORAMENTO DO PME 2015-2025, p. 8).

Por meio do Decreto Municipal nº 2.602/2014, foi criada a Comissão Permanente para elaboração do PME/Ladário-MS. Essa Comissão Permanente ficou com a responsabilidade de elaborar o Plano de Trabalho; discutir e elaborar o Regimento Interno; enviar ofícios e convites para as reuniões da comissão; organizar a relação das instituições que aderiram a formulação do plano, com seus respectivos representantes (titulares /suplentes); reunião para oficialização do PME/Ladário; criação oficial do PME/Ladário; homologação dos nomes dos respectivos indicados pelas instituições; escolha dos nomes dos responsáveis pela coordenação do PME/Ladário (por eleição ou aclamação) (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME 2015-2025, p. 9).

A Comissão Permanente formada por representantes do Governo Municipal (Secretaria de Educação), membros do Conselho Municipal de Educação, membros do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Ladário-MS (Sitel/Ladário) e demais representantes da sociedade civil organizada, deu início a elaboração do Plano, o que ocorreu após sucessivas reuniões e participações em debates, em fóruns municipais, estaduais e de Seminários Livres

ocorridos a partir de agosto de 2014, e que se estendeu até abril de 2015 (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME 2015-2025, p. 9).

O Seminário Final que ocorreu nos dias 17 e 18 de abril de 2015 marcou a apresentação do documento final do Plano. Nos dias 20 a 24 do mês de abril, o documento foi submetido à revisão e adequação da base nas interferências do Seminário (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME 2015-2025, p. 8), encaminhado ao executivo no dia 27 de abril de 2015, para à apreciação da plenária da Câmara Municipal de Vereadores, onde foi revisado pela comissão de educação, e após a apreciação e debate, transformado em Projeto de Lei, sendo aprovado em 09 de junho de 2015 e sancionado em 11 de junho de 2015 pelo Prefeito José Antônio Assad e Faria por meio da Lei municipal nº 943/2015, que deu como aprovado o PME/Ladário 2015-2025 (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME 2015-2025, p. 8).

O documento é composto de 20 metas, seguidas de 309 estratégias, formuladas e norteadas com base no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Plano Estadual de Educação (2014-2024).

Após elaborar e começar a implementar o PME/Ladário 2015-2025, o município assinou em 28 de março de 2016, por meio da Secretaria Municipal de Educação, o documento denominado “Termo de Adesão à Assistência Técnica para o Monitoramento Avaliação dos Planos de Educação /SASE/MEC”, oferecido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC).

O documento assinado tinha como objetivo: assistência técnica e formação; orientação e acompanhamento da comissão instituída, para alcance de resultados positivos relacionados ao PME/Ladário 2015-2025, responsabilizando o município por: a) mobilizar as instituições responsáveis pelo processo de monitoramento e avaliação do PME conforme legislação ou assistência, instituir instância para cada finalidade; b) viabilizar a participação dos representantes da comissão coordenadora nas formações oferecidas pela Rede de Assistência Técnica/SASE/MEC; c) disponibilizar informações referentes ao processo de monitoramento e avaliação do PME para divulgação no portal “PNE em Movimento”; d) indicar um técnico desta Secretaria como responsável pela interlocução com o avaliador educacional da SASE/MEC.

Destaca-se que a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), foi extinta em 2019, pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (PSL), e suas funções foram alocadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB), ficando, portanto, a cargo



da SEB a responsabilidade de monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE).

### **Conselho Municipal de Educação de Ladário-MS e Suas Ações Diante da Meta 2, Estratégia 2.5 do PME/Ladário 2015/2025**

O Ministério da Educação (2004) coloca que “Os conselhos como forma de organização representativa do poder político na cidade Estado, os mesmos viriam a ganhar sua máxima expressão na Comuna Italiana, instituída a partir do século X” (BRASIL, 2004).

A Prefeitura de Ladário, sancionou em 02 de maio de 2015, a Lei Municipal nº 883/2012, que prevê em seu Art. primeiro, a organização do Sistema Municipal de Ensino na cidade de Ladário (LADÁRIO-MS, LEI MUNICIPAL nº 883/2012).

Art. 1º - Esta lei institui e organiza, no âmbito do Município de Ladário/MS o Sistema Municipal de Ensino, que visa sistematizar as ações de seus integrantes, observando os princípios e finalidades da educação nacional e as demais normas vigentes, oferecer uma educação escolar de qualidade em conformidade com as políticas e ação de governo embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (LADÁRIO-MS, LEI MUNICIPAL nº 883/2012).

Em seu Art. 2º discrimina quais são os órgãos que compõem o Sistema de Educação do município:

Art.2 –Compõem o Sistema Municipal de Ensino:

I-Órgão Central:

a-Secretaria Municipal de Educação;

II- Órgão Colegiado:

b-Conselho Municipal de Educação;

c-Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério; [...] (LADÁRIO-MS, LEI MUNICIPAL nº 883/2012).

O Prefeito de Ladário, Iranil de Lima Soares, filiado ao Democratas (DEM)baseando-se na Lei Municipal nº 883/2012 que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino, na Lei nº1.460/1993 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e também na Lei Federal LDBEN 9.394/96, sancionou em 16/04/2020, a Lei Complementar Municipal nº 124/2020, que “Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação”, alterando a Lei Complementar Municipal nº 060/2012 de 20/04/2012.

Foram encontrados alguns documentos que solicitavam ações da Secretaria Municipal de Educação, dentre eles, o Relatório Referente a Proposta Arquitetônica da Obra de Reforma, Readequação e Ampliação, solicitado pelo Conselho Municipal de Educação à Secretaria

Municipal de Educação por conta da demora da reforma da maior escola da Rede Municipal de Ensino de Ladário.

### **Relatório de Monitoramento do PME/Ladário 2017**

O Relatório de Acompanhamento do PME/Ladário está dividido em: Relatório de Monitoramento e Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Ladário-MS (2016-2017). Estes foram elaborados pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME (CMMA-PME), instituída por meio do Decreto nº 3.351/2017 em 19 de abril de 2017, com o apoio técnico e supervisão da Rede de Assistência Técnica/SASE/MEC.

A Comissão de Monitoramento, responsável pela elaboração do relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Ladário foi composta por representantes: da Secretaria Municipal de Educação de Ladário, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, da Associação de Pais e Mestres das Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil de Ladário, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Ladário, da Comissão Permanente de Educação da Câmara Municipal de Ladário, do Conselho Tutelar de Ladário, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Fórum Municipal de Educação (FME) e da Promotoria de Justiça de Proteção à Infância, ao Idoso e à Pessoa com Deficiência (LADÁRIO/ RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.2-3). .

Para acompanhar e orientar os trabalhos realizados pela equipe de Elaboração do Relatório de Acompanhamento do PME/Ladário, a prefeitura nomeou a Equipe Técnica Municipal do PME, instituída pelo Decreto nº 3.323/2017 de 19 de abril do ano de 2017, constituída por representantes da: Secretaria Municipal de Educação de Ladário (dela fazendo parte, o setor pedagógico, setor de departamento pessoal, setor de sistema educacional), Unidade de Gerenciamento Administrativo e Financeiro, Secretaria Municipal de Finanças e Planejamento, Secretaria Municipal de Administração (setor de recursos humanos), e Secretaria Municipal de Assistência Social (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017,p.3).

Na apresentação do Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Ladário-MS, os integrantes justificam que não foi efetivada a Busca Ativa Escolar, uma ferramenta que possibilita a disponibilização de dados para que possam ser feitos os acompanhamentos das crianças e adolescentes fora da escola, o que poderia facilitar a

efetivação da Meta 2, a falta da ferramenta dificultou o detalhamento dos dados (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.5).

Registra-se também que a Equipe Técnica de Ladário, ficou com a responsabilidade de coleta de dados, organização, elaboração do texto final de avaliação, buscando o desenvolvimento de um relatório pautado em princípios democráticos, de forma transparente (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.5).

A CMMA-PME/Ladário, por meio desse documento (Relatórios de Monitoramento e o de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Ladário-MS), buscou registrar, apresentar e informar aos municípios a situação educacional em Ladário-MS, na Rede Municipal, Estadual e Privada, o que foi realizado e o que não foi (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.5).

O documento elaborado destaca os percalços enfrentados pela CMMA-PME/Ladário e pela Equipe Técnica Municipal para a elaboração do Relatório de Monitoramento, como a troca da gestão municipal, mudança de seus membros, fato que dificultou o acesso às informações (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.6). A CMMA e a Equipe Técnica Municipal, foram constituídas em 2017 e reconstituída em 2018 e novos membros passaram a compor a Comissão, conforme consta no Relatório em análise, datado de 2017 (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.6).

A CMMA-PME/Ladário registra como fragilidades no processo de elaboração desse Relatório a falta de compartilhamento de informações devido incompatibilidade de agendas das Redes (estadual, municipal e privada), impossibilitando a elaboração de um relatório mais consistente (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.6).

A CMMA/PME/Ladário justifica que pelo fato de que o último Censo ter sido realizado em 2010, não há informações atualizadas, e, por isso, não foi possível “a aferição de todos os indicadores sugeridos no PME”, devido à ausência dos mesmo nas fontes oficiais municipais, assim, “seguindo orientações das Técnicas Orientadoras dos Planos Municipais do Estado de Mato Grosso do Sul, além das informações contidas no Censo do IBGE”, foram utilizadas informações do INEP (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.7).

O relatório de monitoramento do PME/Ladário 2017 referentes aos anos de 2016 e 2017, não aponta quais são os indicadores a serem seguidos conforme a direcionamento das Técnicas Orientadoras dos Planos Municipais do Estado de Mato Grosso do Sul (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.7), o que dificulta também o

entendimento e análise dos dados produzidos pela própria equipe disponibilizados pela Equipe Técnica.

Ainda sobre o Relatórios a dificuldade de acesso as fontes oficiais, os elaboradores justificam que o documento contém poucos dados e não apresentam as fontes consultadas, dificultando a maneira de acompanhar o andamento e o cumprimento das metas e estratégias do PME/Ladário 2015-2025. Não há menção a estratégia 2.5, da Meta 2, e as parcerias sugeridas.

O referido relatório se apresenta com “um documento que retrata determinado momento e registra aspectos essenciais necessários para a continuidade dos trabalhos e atividades oferecidas pelo município nesse espaço de tempo”, e tem por objetivo “permitir ao gestor identificar, conhecer, verificar e acompanhar as atividades etc., e ter a sua perspectiva de resultados, melhorias, mudanças ou avaliação” (LADÁRIO/RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017, p.5).

Porém, o documento não traz dados atualizados para que o gestor consiga identificar os alunos em situação de abandono ou evasão escolar. Portanto, não há de se negar que, o documento traz informações equivocadas em relação ao atendimento de alunos do ensino fundamental II, anos finais.

### **Relatório de Avaliação do PME/Ladário 2016-2017**

A Comissão de Avaliação do PME/2015-2025 foi composta também por uma Equipe Técnica, empossada pelo Decreto Municipal nº 3.323/2017.

A CMMA-PME/Ladário aponta várias justificativas para a falta de consistência no Relatório de avaliação e para a ausência de dados educacionais do município de Ladário, como as informações defasadas nas fontes oficiais para consulta, a falta de divulgação dos dados oficiais, a troca na gestão municipal e conseqüente mudança na Comissão e na equipe técnica e a não realização da busca ativa escolar. Segundo a Comissão, dificultaram o detalhamento de dados importantes durante o monitoramento, comprometendo a elaboração do Relatório de Avaliação (LADÁRIO/RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2017, p. 7).

Ao mesmo tempo que se torna um avanço a elaboração e implementação de um Plano Municipal, se torna também um desafio o seu acompanhamento, os entraves políticos e as trocas sucessivas no que diz respeito aos dirigentes do executivo e seus secretários, que deveriam



observar com maior atenção a execução dos planos, dá ao Plano dúvidas quanto à sua efetivação ou não.

A cidade de Ladário, por meio de sua Equipe Técnica, divulgou informações relacionadas ao percentual da população de 6 a 14 anos que frequentam as escolas da Rede de Ensino de Ladário, tomando como fonte de informações o Censo demográfico do IBGE 2010.

Os dados apresentados tratam do número populacional de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos que frequentam a escola na Rede Municipal de Ensino de Ladário.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo analisou as ações desenvolvidas pelo Conselho Municipal de Educação, com base nos relatórios de acompanhamento do Plano Municipal de Educação, para monitoramento e acompanhamento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, prescritos na Meta 2, estratégia 2.5 do Plano Municipal de Ladário (PME/Ladário 2015-2025), aprovado pela Lei nº 943/2015, em 9 de junho de 2015.

O documento de analisado foi o Relatório de Acompanhamento do PME/Ladário 2015-2025, elaborado pela Equipe Técnica Municipal, composta por mais de 15 membros representantes do poder público e da sociedade civil dentre eles membros do Conselho de Educação Municipal e também do Conselho Tutelar Municipal, divulgada no ano de 2017 referente aos anos de 2016 a 2017 e também os documentos encontrados nas sedes dos órgãos pesquisados

Após a sua implantação do PME/Ladário 2015-2025, foi assinado pelo município o termo de adesão ao acompanhamento e monitoramento do Plano. O termo contou com a participação da Secretaria de Articulação entre os Sistemas de Ensino- SASE/MEC para conduzir a elaboração do PME/Ladário 2015/2025 e, posteriormente, o Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do PME/Ladário 2015-2025. O Relatório de Acompanhamento do PME/Ladário 2015-2025, foi produzido pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME com dados fornecidos pela Equipe Técnica Municipal e publicados pela Secretaria Municipal de Educação do município, pesquisado.

Ao fazer as análises dos relatórios publicados pela Secretaria Municipal de Educação, visando em particular, a Meta 2 e a estratégia 2.5 do PME/Ladário 2015-2025, mesmo o Conselho de Educação Municipal, possuindo membros de representação na Elaboração do Relatório de Acompanhamento dos anos de 2016-2017, nos relatórios não constam as

descrições das atividades desempenhadas pelos órgãos, a falta de documentação e também a falta de interesse em descrever as ações dos órgãos, tornou o relatório de Acompanhamento um documento com poucas informações referentes a Universalização do Ensino na Rede Municipal de Ensino.

É perceptível, além da falta da descrição das ações desempenhadas, poucas informações dos dados educacionais da cidade de Ladário, e em alguns casos informações de dados referentes ao último censo oficial do IBGE 2010. O fato de a cidade não possuir mecanismos de acompanhamento do crescimento populacional da cidade, afeta negativamente a aplicação de políticas de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e também políticas educacionais concretas para o bem da comunidade ladarense.

Muitos documentos não foram encontrados pela falta de organização no arquivamento dos mesmos, ou não foram cedidos para pesquisa, mesmo se tratando de documentos públicos, emitidos sem a proteção sigilosa.

A questão da universalização do ensino no município de Ladário está bem distante da realidade, haja vista que o município ainda não possui mecanismos para identificar os alunos fora da escola em idade escolar. No art. 6º da Lei Municipal nº 883/2012, que institui o Sistema Educacional de Ladário, diz que “Art. 6º-) município, em colaboração com o Estado e a União deverão: I- recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental [...]; II- fazer-lhes a chamada pública; III-zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola” (LEI MUNICIPAL 883/2012).

Em relação ao recenseamento dos alunos, nos relatórios de Monitoramento e Avaliação encontrados só fazem menção ao IBGE 2010. A Secretaria Municipal de Educação não possui até o momento uma forma de recensear a população em idade escolar e esta falta de informação prejudica nas análises de dados e a aplicação eficaz de recursos no combate ao abandono e a evasão escolar.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos Municipais**. LIMA, Antônio Bosco de. (Org.) In: **CMEs no Brasil: Qualidade social e política de educação**. Campinas, SP: Editora Línea, 2017. p.17-34.

BORDIGNON, Genuíno. **Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento.** p. 29-53 In SOUZA D. B.; MARTINS, A.M. (orgs) PLANOS DE EDUCAÇÃO. São Paulo: edições Loyola, 2014. P. 99-123.

**CONSTITUIÇÃO [de 1988] da Republica dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, 5 out. 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n.80, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação básica no Brasil como desafio**, por Carlos Roberto Jamil Cury, Propuesta Educativa Número 34 – Año 19 – nov. 2010 – Vol. 2. - Págs. 25 a 36

LADÁRIO (município). **Lei Orgânica, 1990.** Disponível em [https://www.ladario.ms.gov.br/portal/contas\\_publicas/1/73/0/0/0/0/](https://www.ladario.ms.gov.br/portal/contas_publicas/1/73/0/0/0/0/). Acessado em: 25 jun. 2021.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

Mato Grosso do Sul. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul [CMAPEE]. (2017b). 1o Relatório de monitoramento e avaliação do plano estadual de educação: sistematização das metas e estratégias. Campo Grande/MS. Recuperado de <http://www.cee.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2018/08/I%C2%BA-RELAT%C3%93RIO-DE-MONITORAMENTO-AVALIA%C3%87%C3%83O-DO-PEE-MS-vers%C3%A3o-final-1.pdf>

Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025), Lei no 943/2015, em 9 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.ladario.ms.gov.br/portal/sicem>: Acesso em 07 fev., 2022.

## CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PROTAGONISMO: ALGUNS APONTAMENTOS

Viviane Gregório Barbosa de Campos (UFMS)  
vivigbcampos@gmail.com

Fabiana Gheysa do Nascimento Sanches (UFMS)  
fabianagheysa@gmail.com

Carmen Ligia Caldas Haiduck (UFMS)  
c-ligia@uol.com.br

**Resumo:** Este texto versa sobre pesquisa inicial que tem como objeto o Conselho Escolar enquanto instância de participação e de gestão democrática em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, tem como recorte temporal o período 2018-2022. O objetivo é analisar como ocorre o protagonismo dos participantes que compõem o Conselho Escolar de uma unidade de ensino. Discorreremos sobre a gestão democrática nos marcos legais como fundamento constitucional para a discussão do Conselho Escolar e seu papel no interior da escola e o aprendizado para a democracia. Os dados coletados, até o momento, apontam que, no período em análise no Conselho Escolar em estudo, as reuniões e encontros entre os segmentos representativos foram pautados pelos seguintes assuntos: Formação dos Conselheiros, pedagógico escolar, financeiro da escola, Festa Julina/ Agostina, Eleição do grupo de Conselheiros/Posse, Calendário Escolar, Greve dos Professores, Projeto Político Pedagógico, desafios da organização da escola com a Pandemia do Covid-19, segurança escolar, questões administrativas e outros. Como resultado, as pautas mostram que as funções consultiva, fiscalizadora e mobilizadora estão contempladas em algum nível. Porém, o protagonismo dos participantes dos diversos segmentos representativos nas deliberações ainda não ficou evidente.

**Palavras-chave:** Conselho Escolar; Gestão Democrática; Participação.

### Introdução

O movimento de participação, ocorrido no Brasil nos anos 1980, edificou a formulação de documentos que embasaram as políticas públicas seguindo as “demandas da sociedade civil inscritas na Carta Magna” (Arretche, 2015, p. 52) e avançou no sentido de democratizar as ações do Estado e suas instituições oportunizando a construção de elementos para redução das desigualdades sociais. Desta forma, num Estado democrático de direito, existe a possibilidade



para a escola pública ser potencialmente espaço de exercício da democracia para a sociedade civil.

Nos anos 1990, as reformas no Estado brasileiro foram aceleradas e introduziram trocas de contrato de trabalho pela prestação de serviço, parceria público e privado, descentralização com ações do terceiro setor e focalizaram na direção de eliminar “qualquer universalidade de direitos e qualquer planejamento” (Vieira, 2015, p. 815). Na contramão das conquistas, a organização de sociedade proposta nessas reformas, no plano político, não favoreceu a participação democrática, visto que “sociedade democrática é aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões” (Vieira, 2004, p. 134).

Assim, participar, nas organizações públicas, envolve mais do que mecanismos de colaboração ou parceria, envolve a efetiva coletivização nas diversas formas de tomada de decisões e como assegura Vieira (2004, p. 134) “fora disso, a participação não é formal, ou até mesmo passiva ou imaginária, o que é mais desastroso”.

Na gestão das organizações públicas, como as instituições escolares, um espaço propício para a construção da democracia participativa e legalmente constituído, são os conselhos de escola ou conselhos escolares, órgãos compostos de representantes dos segmentos da escola.

O presente texto tem a intenção de discorrer sobre a preconização da gestão democrática nos principais marcos legais da educação nacional e apresentar dados iniciais de pesquisa que está em andamento no âmbito dos estudos do Grupo Nage<sup>1</sup>. O objeto de pesquisa é o Conselho Escolar enquanto instância de participação e de gestão democrática em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, o objetivo é analisar como ocorre o protagonismo dos participantes que compõe o Conselho Escolar nesta unidade de ensino, delimitamos como recorte temporal o período 2018-2022.

### **Gestão democrática escolar: marcos legais**

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206 estabelece os princípios que o ensino deverá ser ministrado, o termo princípio é empregado para “[...] designar, na norma

---

<sup>1</sup> O Grupo de Pesquisa intitulado Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar – NAGE, foi criado no ano de 2017 é coordenado pela Profa. Solange Jarcem Fernandes e vinculado à Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ PPGEdU/ UFMS.

jurídica escrita os postulados básicos e fundamentais presentes em todo o Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação que das quais devem decorrer as demais orientações legais” (Adrião; Camargo, 2002, p. 72), entre os princípios destacamos o inciso “VI - gestão democrática no ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Ao atender o estabelecido pela CF/1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Lei n. 9394/1996), em seu Título I - Da Educação, nos artigos 3º, 10º, 11º, 12º e 14º contemplam diretamente a gestão democrática em pelo menos um de seus incisos.

Em avanço, no que tange a gestão democrática na legislação educacional, recentemente no ano de 2023 a LDBEN/1996 foi alterada pela Lei n. 14.644 para prever a instituição de Conselhos Escolares e Fóruns de Conselhos Escolares (Brasil, 2023). Desta forma, no artigo 3º, que trata dos princípios do ensino, o inciso VIII preconiza embasamento na “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 2023). Nos artigos 10º que trata da incumbência dos estados e no 11º que trata da incumbência dos municípios foram acrescentados incisos que estabelecem “instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares” (Brasil, 2023). O artigo 12º estabeleceu em seu inciso XII que é de incumbência do estabelecimento de ensino “instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares” (Brasil, 2023).

No artigo 14, a referida Lei, estabelece que a Lei de Estados, Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com peculiaridades locais e conforme os princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 2023).

No citado artigo foram acrescentados, também, três parágrafos no inciso II, o primeiro trata da composição dos Conselhos nas unidades escolares estabelecendo o Diretor Escolar como membro nato e respectivos representantes da comunidade escolar e local a serem eleitos pelos pares: professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; estudantes; pais ou responsáveis; membros da comunidade local (Brasil, 2023).

Com relação ao Fórum de Conselhos Escolares estabelecido, a Lei 14.644/2023 definiu que este é:

Um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios: democratização da gestão; II – democratização do acesso e permanência; III – qualidade social da educação (Brasil, 2023).

O Fórum dos Conselhos Escolares estabelecido na Lei 14.644/2023 deverá ser composto de representantes das secretarias de educação (órgão responsável pelo sistema de ensino) e representantes dos Conselhos Escolares da localidade. Pode-se inferir que essas alterações recentes na LDBEN/1996 asseguram o princípio constitucional da gestão educacional democrática primando pelo Estado democrático de direito, sobretudo o direito à educação. Em decorrência desse aporte legal, ações poderão ser traduzidas de forma mais abrangente e articuladas com os movimentos de uma sociedade mais democrática, que atenda aos anseios e necessidades de uma escola democrática.

Convém salientar que com aporte nas leis brasileiras, a Lei n.13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) contempla na Meta 19 a gestão democrática e procura assegurar condições para efetivar a gestão democrática da educação (Brasil, 2014), inclusive espaço e condições de funcionamento dos Conselhos Escolares.

No município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, o Conselho Escolar foi implantado nas escolas da rede municipal de ensino por meio do Decreto n. 10.900, de 13 de junho de 2009 (Campo Grande, 2009).

Faz-se importante situar que estamos imersos a um processo histórico e neste contexto, as políticas públicas regidas pela Constituição Federal (1988), construíram um caminho de implementação de processos no sentido de contribuir e ou constituir uma gestão democrática para a escola. Tal processo envolve um esforço coletivo que abrange desde as orientações políticas do sistema até a condição de participação real de todos os sujeitos nas escolas públicas.

### **A Escola e o Conselho escolar**

O Conselho Escolar pode contribuir com a escola pública de qualidade, que visa a formação do sujeito, assim um Conselho constitui uma “[...] instância de discussão,

acompanhamento e deliberações, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (Brasil, 2004, p. 35).

Werle (2003, p. 12) salienta que no interior da escola pública a presença do Conselho Escolar representa a construção de “um espaço não de aprendizagem em nível conceitual e teórico da democracia, mas um local de fazer democracia”, neste sentido consideramos que sua simples presença indica possibilidades de participação.

Mesmo em diferentes organizações e composições, um Conselho Escolar significa a união dos diferentes sujeitos que envolvem a comunidade escolar na implementação de um projeto de escola em que a participação de todos justifica-se, pois “[...] o Projeto Político-Pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar” (Brasil, 2004, p. 35). Nesta perspectiva a abertura ao diálogo e a participação da comunidade são pressupostos essenciais a serem considerados na construção e implementação do projeto de escola democrática (Drabach; Souza, 2014), esses pressupostos contribuem para o papel de protagonista do Conselho Escolar na gestão democrática.

Compete ao Conselho Escolar, segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares<sup>2</sup> debater e tornar claros os objetivos e os valores a serem coletivamente assumidos pela comunidade, definir as prioridades no âmbito escolar, contribuir para a organização do currículo escolar e para a criação de um cotidiano de reuniões de estudo e reflexão contínuas, que inclua, principalmente, a avaliação do trabalho escolar (Brasil, 2004, p. 38).

Na pesquisa nos documentos do Conselho da escola em estudo, entre os dados coletados evidenciamos as pautas propostas nas reuniões realizadas no período do recorte temporal a quais apresentamos na seção seguinte.

### **Algumas evidências: o que registra a pauta das reuniões de um Conselho Escolar**

Nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS os Conselhos Escolares possuem caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador e mobilizador nas questões referentes a organização pedagógica, administrativa e financeira conforme as normas legais em vigência (Campo Grande, 2010).

---

<sup>2</sup> Programa instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2004 com o objetivo de fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de Educação Básica.



Nesta rede de ensino o Conselho Escolar tem a seguinte representação, conforme consta no Regimento Interno dos Conselhos Escolares no Artigo 5º: o diretor escolar como membro nato; dois representantes da equipe técnico-pedagógica, sendo um da supervisão escolar e um da orientação educacional; dois representantes do corpo docente; dois representantes do corpo administrativo; três representantes de pais ou responsáveis legais de alunos; três alunos regularmente matriculados, maiores de 11 anos<sup>3</sup>. Havendo suplentes para cada representação, e em exigência de que os pais não podem ser servidores lotados na unidade escolar (Campo Grande, 2010).

O Conselho Escolar funciona com a estrutura de Assembleia Geral, Presidência e Secretaria Executiva. A presidência e vice-presidência é eleita pelos membros, sendo um dos integrantes, maior de 18 anos, exceto a direção. A Assembleia Geral é composta pelos membros titulares e presidida e convocada (por escrito, com 3 dias de antecedência) uma vez por bimestre ou extraordinariamente pelo presidente, sendo esta última podendo ser convocada por membros do Conselho com antecedência de setenta e duas horas e a pauta claramente definida (Campo Grande, 2010).

O Regimento Interno registra ainda a exigência de um livro Ata específico para registros dos trabalhos do grupo. Para deliberações, o quórum mínimo é de metade mais um dos membros.

Em consulta as atas das reuniões no período de 2018 a 2022, identificamos as pautas definidas para as reuniões e sua descrição nos registros. Importante considerar, que o período analisado, contempla dois anos de restrições impostas pela Pandemia de Covid-19. Porém, o grupo analisado apresentou uma linha de trabalho contínua e regular a ser considerada nestes últimos 5 anos, nos anos de 2020 e 2021 ocorreram reuniões virtualmente.

No quadro 1 apresentamos as pautas das reuniões e encontros do Conselho Escolar evidenciando a frequência que um assunto apareceu no ano.

**Quadro 1 – Pautas de Reuniões do Conselho Escolar período 2018-2022**

Pauta em Reunião do grupo do Conselho Escolar	2018	2019	2020	2021	2022	Total de cada assunto:
Formação dos Conselheiros	6	3		1	2	12
Pedagógico Escolar	2	3	1	1		7

<sup>3</sup> Idade alterada para 10 anos conforme a Resolução SEMED n. 247, de 14 de agosto de 2023 (Campo Grande, 2023).

Financeiro da Escola	1	2				3
Festa Julina/Agostina	3	3			1	7
Eleição do grupo de Conselheiros/Posse	1	7		5	1	14
Calendário Escolar/ cronograma grupo	1	1	1	2	3	8
Greve dos Professores					1	1
Projeto Político Pedagógico					2	2
Desafios e organização com a Pandemia Covid-19*			2	2	1	5
Segurança Escolar				1	1	2
Questões Administrativas (funcionários, espaços físicos, trânsito)	1		1	2	1	5
Eleição do Presidente do Conselho	1			1		2
Eleição de Direção Escolar	2					2

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2023)

Identificamos que as pautas registram treze assuntos diferentes no período analisado: Formação dos Conselheiros, Pedagógico escolar, Financeiro da escola, Festa Julina/ Agostina, Eleição do grupo de Conselheiros/Posse, Calendário Escolar, Greve dos Professores, Projeto Político Pedagógico, desafios da organização da escola com a Pandemia do Covid-19, segurança escolar, segurança escolar, questões administrativas (funcionários, espaços físicos, trânsito), Eleição do Presidente do Conselho, Eleição de Direção Escolar.

Destes, dois assuntos destacam-se na frequência que foram tratados: quatorze vezes a Eleição e Posse dos integrantes do Conselho e doze vezes a formação para este grupo. O Calendário Escolar e cronograma de organização do grupo destacam-se por 8 reuniões neste período. Essa preocupação recorrente, e a abordagem do assunto em várias reuniões, podem apontar a preocupação do grupo e a necessidade de auto-organização.

Neste mesmo assunto, de competência do grupo, a eleição do Presidente é assunto nas periodicidades que foram necessárias nestes anos, conforme o Decreto n. 10.900, de 13 de junho de 2009 (Campo Grande, 2009) que exige eleição do grupo para biênio de atuação.

Ainda sobre sua competência, o grupo aborda os assuntos do Pedagógico, Financeiro, Projeto Político Pedagógico, Festa Julina/ Agostina (evento de tradição cultural e de arrecadação financeira com a participação da comunidade) e acompanhamento de questões administrativas.

Alguns assuntos destacaram-se em pauta devido relevância para a estrutura escolar e foram debate em uma ou duas reuniões, que foram os assuntos de uma greve de professores durante o ano de 2022, a segurança no ambiente escolar devido a roubos e atitudes violentas nos anos de 2021 e 2022, e a instituição da eleição para direção escolar nas escolas da rede municipal de ensino no ano de 2018.

Os desafios e organização com a Pandemia Covid-19 é assunto que inicia em 2020, com o ano que decreta as restrições de reuniões e aulas presenciais, e segue com os impactos que foram causados pela reorganização escolar exigida no período. Observamos que o grupo, para manter o acompanhamento as ações escolares, adaptou-se fazendo reunião via plataforma digital da internet (Google Meet) durante o período de restrição para encontros presenciais nos anos de 2020 e 2021.

O Decreto que instituiu o Conselho Escolar, bem como o Regimento Interno, fundamenta a realização das Assembleias e reuniões, visto que por estarem registradas no Calendário Escolar letivo da instituição é acompanhado pelo órgão administrativo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Destacamos ainda, o registro de presença de todos os segmentos representativos da comunidade nas reuniões registradas e analisadas, contemplando a presença de pelo menos um membro que represente os diferentes segmentos participantes: pais, alunos(as), professores, funcionários(as) do administrativo, equipe técnica e direção. Porém, o registro da periodicidade das reuniões, com assuntos pertinentes à sua competência, não garante que a atuação dos sujeitos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar estejam de forma participativa constituindo uma gestão democrática na escola.

### **Algumas considerações**

Esses são apontamentos iniciais do objeto da pesquisa em desenvolvimento. O Conselho Escolar é um órgão representativo de todos os segmentos da comunidade escolar com a função deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, enfim “uma estratégia para a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública.” (BRASIL, 2004, p. 14).

Conforme mostram os dados iniciais do presente estudo, o grupo do Conselho Escolar da escola pesquisada procura estabelecer um espaço de instância de acompanhamento na gestão escolar por contemplar em suas pautas assuntos pertinentes a gestão administrativa e pedagógica da escola. O que pode indicar, que o grupo caminhe na direção do cumprimento das funções consultiva e fiscalizadora. A função mobilizadora pode ser evidenciada pela busca de organização, formação, presenças e periodicidade das reuniões do grupo.

Consideramos este estudo relevante na medida em que pode contribuir com estudos

sobre a gestão democrática da escola pública, bem como, a necessidade de avançar a pesquisa sobre a atuação do Conselho Escolar e o nível de participação de todos os sujeitos representantes dos diferentes segmentos e respectivo protagonismo na gestão da escola.

### Referências:

ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das Desigualdades**: Como o Brasil Mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, caderno 2. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Lei n. 14.644, de 02 de agosto de 2023**- Altera a Lei n. 9394/1996. Brasília-DF, 2023.

CAMPO GRANDE, MS. Prefeitura Municipal. **Decreto n. 10.900**, de 13 de julho de 2009. Campo Grande, MS, 2009.

CAMPO GRANDE, MS. Prefeitura Municipal. **Regimento Interno do Conselho Escolar Escola Municipal Padre José Valentim**. Campo Grande, MS, 2010.

CAMPO GRANDE, MS. Prefeitura Municipal. **Resolução SEMED n. 247**, de 14 de agosto de 2023. Campo Grande, MS, 2023.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, jul/dez. 2014.

VIEIRA. Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

VIEIRA. Evaldo. **A República Brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo. Editora Cortez, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares – Implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2003. 184p.



## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO CONECTANDO SABERES II AOS PRIVADOS DE LIBERDADE NO ESTABELECIMENTO PENAL FEMININO IRMÃ IRMA ZORZI (2016-2022)**

Geverson Cavalcante da Silva (Bolsista CAPES-PPGE/UCDB)  
[geversoncavalcante@gmail.com](mailto:geversoncavalcante@gmail.com)

Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB)  
[celeidams@gmail.com](mailto:celeidams@gmail.com)

**Resumo:** O projeto em questão analisará a educação de jovens e adultos no Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi - EPFIIZ, com o objetivo de compreender como a educação é garantida para as internas. Ele se baseia em instrumentos internacionais que defendem os direitos humanos dos presos, especialmente das mulheres. Destaca-se a Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966, que exige igualdade de condições para homens e mulheres privados de liberdade. Além disso, o projeto ressalta a importância das visitas para o bem-estar e reintegração social das mulheres presas. A pesquisa também aborda a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, garantindo acesso ao ensino fundamental e médio. O ciclo de políticas educacionais e a importância da interpretação na prática educacional são discutidos como parte do quadro teórico. O projeto visa analisar de forma aprofundada o funcionamento e os impactos da educação para as mulheres privadas de liberdade no contexto do EPFIIZ. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e análise documental, com foco nas políticas educacionais implementadas no estabelecimento penal.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos – EJA; Privados de Liberdade;

### **JUSTIFICATIVA**

Este projeto tem por objetivo analisar o projeto Educação de Jovens e Adultos: Projeto conectando saberes II – privados de liberdade no estabelecimento penal feminino Irmã Irma Zorzi (2016 - 2022) - EPFIIZ, com o intuito de compreender as faces da educação enquanto garantia de direito das internas. Não se pretende discutir as relações com o contexto da mulher, nem tampouco tratar do papel da mulher em meio a situação de privada de liberdade. Esse projeto está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica – Gefort.

Encontramos vários instrumentos internacionais que discursam sobre direitos humanos e o sistema carcerário mundial, no qual o Brasil é signatário, tornando o país legalmente comprometido a respeitar os direitos neles previstos, sob pena de ser responsabilizado perante

a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Nesse sentido, entre os instrumentos internacionais orientadores dos sistemas carcerários destaca-se a discussão dos direitos humanos dos presos, especialmente, os femininos, nos quais podemos citar: a Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1984), Regras das Nações Unidas Para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade Para Mulheres Infratoras (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010).

A Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), em seu art. 3º, dispõe que os Estados nacionais signatários (Estados Partes) do pacto se comprometem em assegurar a igualdade entre homens e mulheres no gozo de direitos civis e políticos. Na mesma convenção, a Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) adicionou ao Comentário Geral 28:

No que respeita aos artigos 7.º e 10.º, os Estados Partes têm de apresentar todas as informações relevantes para assegurar que os direitos das pessoas privadas da sua liberdade sejam protegidos em igualdade de condições para os homens e para as mulheres. Em particular, os Estados Partes devem indicar se as mulheres e os homens estão separados nas prisões e se as mulheres são vigiadas apenas por guardas do sexo feminino. Os Estados Partes devem também informar sobre o cumprimento da norma que obriga a separar as menores das mulheres adultas e sobre qualquer diferença de tratamento entre homens e mulheres privados da sua liberdade, como acesso a programas de reabilitação e educação e a visitas conjugais e de família. As mulheres grávidas que estejam privadas da sua liberdade devem ser objeto de um tratamento humano e deve respeitar-se sempre a sua dignidade e em particular durante o parto e enquanto cuidarem dos seus filhos recém-nascidos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 15).

Destaca-se do referido documento a preocupação em garantir a igualdade de condições para os homens e mulheres, o direito das mulheres gestantes, bem como, o acesso à programa de reabilitação, educação e visitas conjugais e de família, marco inédito para alguns países que ora não possuíam orientações sobre a questão, como o Brasil. Mas somente na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1984) é que o Brasil vincula a obrigatoriedade de instituir medidas para reduzir a discriminação contra a mulher, seja no âmbito sociocultural, como na educação, política e na saúde. Vários tratados de direitos humanos tratam de maneira geral dos direitos dos presos ou da mulher em sociedade, sendo a elaboração das Regras das Nações Unidas Para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade Para Mulheres Infratoras conhecida como Regras de Bangkok difundido em 2010, que consiste em um marco normativo internacional, pois trata

especialmente acerca da mulher no cárcere e suas especificidades (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010).

O referido tratado teve participação ativa do Brasil em sua elaboração, sendo aprovado pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2010. As Regras de Bangkok abordam os direitos das mulheres presas desde seu ingresso no presídio, como o direito à saúde no cárcere, tanto física, como mental, à segurança, às revistas pessoais, às sanções aplicadas e às visitas. Um dos direitos humanos assegurados às mulheres presas nas Regras de Bangkok é o direito ao exame médico, incluindo uma ampla avaliação, física e psicológica, detectando a presença de doenças sexualmente transmissíveis, a possível necessidade de cuidados com a saúde mental, a existência ou não de abuso sexual ou outras formas de violência na vida pregressa da mulher, a dependência química e o histórico de saúde reprodutiva. É garantido também o direito da mulher a manter contato com seus familiares, sendo assegurado um local apropriado para que as visitas com crianças ocorram de forma positiva, de modo a afastar o clima hostil da prisão. São as determinações acerca das visitas nos presídios (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010):

Regra 21: funcionários/as da prisão deverão demonstrar competência, profissionalismo e sensibilidade e deverão preservar o respeito e a dignidade ao revistarem crianças na prisão com a mãe ou crianças visitando presas; Regra 27 - Onde visitas íntimas forem permitidas, mulheres presas terão acesso a este direito do mesmo modo que os homens; Regra 43 - Autoridades prisionais deverão incentivar e, onde possível, também facilitar visitas às mulheres presas como um importante pré-requisito para assegurar seu bem-estar mental e sua reintegração social; Regra 28 - Visitas que envolvam crianças devem ser realizadas em um ambiente propício a uma experiência positiva, incluindo no que se refere ao comportamento dos funcionários/as, e deverá permitir o contato direto entre mães e filhos/as. Onde possível, serão incentivadas visitas que permitem uma permanência prolongada dos/as filhos/as;

Tendo em vista a probabilidade desproporcional de mulheres presas terem sofrido violência doméstica, elas deverão ser devidamente consultadas a respeito de quem, incluindo seus familiares, pode visitá-las. As Regras de Bangkok deram a devida importância às visitas para as presidiárias, como forma de manter seu bem-estar e reintegração social. Observa-se que menciona direitos básicos acerca do direito da mulher de manter contato com sua família, tanto o direito às visitas íntimas com seu companheiro, quanto à sensibilidade de preservar a dignidade ao revistarem crianças que visitam sua mãe (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2010).

A escolha pela temática se dá pela aproximação profissional com o Estabelecimento Penal, o que nos traz certos anseios para elucidar como a educação se constituiu e se forma. A

relevância que se instala no desejo de pesquisar essa temática nasce há mais de 8 anos trabalhando com privados de liberdade.

O sistema prisional, em 1984, insere a Educação de Jovens e Adultos, com a Lei de execução Penal (Lei 13.163), em sua Seção V – Da Assistência Educacional, no ano de 1984. O projeto inicial contemplava apenas o ensino fundamental, em seguida se instituiu o ensino médio e também o profissionalizante, nas prisões. Dessa maneira, o decreto que autoriza o funcionamento da EJA no sistema prisional determina:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (BRASIL, 2005)

A proposta de ensino para os(as) privado(as) de liberdade é composta por responsabilidades lineares para enquadrar os(as) “presos(as)”. Dentro da perspectiva da oferta de atendimento às pessoas “presas”, estrutura-se então a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, levando em conta que essa modalidade se configura pela diversidade das pessoas atendidas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996



– e a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos ou continuidade na idade regular:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos [...].

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 2014, p. 51).

A EJA traz para a sociedade enquanto educação formal, os seus conceitos perpassam diversos pesquisadores e autores:

A política de Educação de Jovens e Adultos, fruto das reivindicações de grupos e movimentos sociais de educação popular, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), esse princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a EJA (modalidade que visa, além da escolarização, à inclusão e ao resgate da cidadania e à reparação de anos de segregação educacional) esforça-se em prol da igualdade de acesso à educação como bem social.

O Art. 37 da LDB prevê que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma da Lei. Dessa forma, e se realmente acontecesse o que está previsto em lei, teríamos muito mais jovens dentro das escolas. O jovem quer trabalhar, mas faltam qualificação e oportunidades, principalmente a de concluir a Educação Básica e ter parcial domínio das novas tecnologias.

Para compreender a função da educação como garantia de direito. As discussões de Paro (2000), mostra que após a metade do século XX, constituem-se, no contexto escolar, resoluções exógenas à instituição escolar, advindas de práticas industriais, administrativas e da escola comportamental, que se alinha com a valorização da economia e com a eficiência institucional. Reduz-se os valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana. Ao contrário dessa

concepção, buscamos analisar a gestão escolar adotada de não neutralidade, antes que desempenha um papel político, cultural e situado no tempo e no espaço. Nessa concepção Lombardi (2010), a escola, a gestão escolar, são compreendidas como produtos da ação concreta, material e objetiva dos homens, inseridas numa relação dinâmica contraditória e histórica.

## 1. OBJETIVO GERAL

2. Analisar a educação de jovens e adultos no projeto de curso Conectando Saberes II como pressuposto da garantia de direito à educação básica no Estabelecimento Penal Feminino Irmã Irma Zorzi - EPFIIZ

### 2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1.1. Contextualizar o projeto de curso Conectando Saberes II como uma política de inclusão/exclusão;

2.1.2. Discutir o direito à educação para as privadas de liberdade;

2.1.3. Examinar no contexto da prática a efetivação da Educação de Jovens e Adultos por meio do projeto de curso Conectando Saberes II no estabelecimento penal feminino Irmã Irma Zorzi.

Para o alcance dos objetivos, o estudo será norteado pelos seguintes questionamentos:

- a. O projeto Conectando Saberes II atua como uma política que inclui/exclui?;
- b. O direito à educação está pautado na garantia do direito para todos(as)?
- c. As práticas pedagógicas estão sendo reinterpretadas de maneira a garantir as propostas no projeto?

## 2. QUADRO TEÓRICO

Esse projeto traça um percurso com aspectos do ciclo de política de Ball (2001); Mainardes (2006) e outros colaboradores para esta temática em políticas educacionais:

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, como será brevemente apresentado a seguir. (MAINARDES, 2006. p. 49).

A proposição dos autores é que fosse criada uma maneira que pudesse analisar desde a elaboração da política até sua implementação na prática.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates [...] (MAINARDES, 2006, p. 51).

Os contextos são amplamente definidos com suas ideias principais:

Contexto da influência:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. (MAINARDES, 2006. p.51)

É no contexto da influência que são postas as caracterizações de todas políticas governamentais e seus interesses, pois os discursos são elaborados nesse contexto afim de aprimorar os conceitos que definirão a política no contexto da educação.

Contexto da elaboração de texto;

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006. p.52).

A relação simbólica nesse contexto, demonstra que os interesses políticos e paradigmas, até mesmo de partidos políticos são posicionados nesse contexto com mais aplicabilidade e execução ideológica.

Contexto da prática:

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas. (MAINARDES, 2006. p.54).

Na prática os autores mencionam e afirmam que a interpretação é uma ferramenta que possibilita, por exemplo, que os professores, façam a sua interpretação a partir de suas experiências e vão desenvolvendo o seu trabalho dentro da perspectiva de sua interpretação, podendo ser superficial e até mesmo mal compreendida. O professor é um sujeito inteiramente ativo no ciclo de políticas.

Ao analisarmos as políticas educacionais com intuito de visualizar mais de perto suas interações com os demais fenômenos sociais, sugere que levemos em consideração a história e a dialética, onde a contradição se apresenta por meio da organização produtiva da sociedade/homem. Quando discutimos as políticas educacionais e suas proposições no contexto de uma sociedade regulada pelo modo de produção capitalista, sociedade dividida em classe e propriedade baseada nos meios de produção material, onde uma classe trabalha para outra acumular bens, entende-se que a classe que detém os meios de produção material, detém-se os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2005).

Paulo Freire diz que a educação minimamente teria que dar a tenção a formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 1987, p.193)

### 3. ESTADO DO CONHECIMENTO

Os primeiros levantamentos da pesquisa se deu por meio da pesquisa do tipo estado do conhecimento que se buscou nos bancos de dados da Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações trabalhos que abordassem os descritores: EJA e PRIVADOS DE LIBERDADE:

Banco de dados /Universidade	Título do Trabalho	Autor	Ano
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Federal Do Amazonas	Políticas públicas e direito à educação: a educação de jovens e adultos - EJA para privados de liberdade nos estabelecimentos penais em Manaus	AZEVEDO, FLAVIA REGINA PORTO DE.	2019
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/	A educação das pessoas privadas de liberdade em Goiás	FERRO, MARIA GOMES LEONARDO.	2019



Pontifícia Universidade Católica De Goiás			
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Do Estado Da Bahia	Educação de Surdos e Deficientes Auditivos no Contexto da EJA Prisional: Possibilidades de Formação no Colégio Professor George Frago Modesto	SANTANA, LILIANE BATISTA COUTINHO DUQUES	2020
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Do Estado Da Bahia	Educação matemática crítica em espaços de privação de liberdade e os saberes da prática educativa crítica na educação de jovens e adultos	SANTOS, ANDREIA RAMOS.	2021
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Estadual Do Ceará	Prática docente entre as grades: a dimensão experiencial da aprendizagem da profissão professor em espaços de privação de liberdade	CORDEIRO, ANDRIA MAGALHAES.	2022
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Federal De Santa Catarina	As contribuições das pesquisas sobre alfabetização e letramento na eja em espaços de privação e restrição de liberdade	VIGGANIGO, CAMILA ROSILDA.	2019
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Do Estado Da Bahia	Currículo e socioeducação: prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular	ANTOS, MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS.	2021
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul	O projeto avanço do jovem na aprendizagem em mato grosso do sul (AJA-MS): análise do instrumento didático do ensino de história (2016-2017)	NASCIMENTO, PATRICIA LUCIA DO	2019
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)/ Universidade Federal Da Grande Dourados	A configuração do direito à educação aos privados de liberdade: a legislação brasileira e italiana em questão	SANTOS, DAMARIS PEREIRA DOS.	2021
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Universidade Estadual do Centro-Oeste	Modelagem matemática na educação de jovens e adultos privados de liberdade	GOMES, MARICLEUSA INGLES DA SILVA.	2021
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	A leitura literária e a mulher privada de liberdade: um estudo realizado na APAC feminina de Governador Valadares	GUIMARÃES, LUCIANA RIBEIRO.	2020
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/	A implementação da educação em prisões no Rio Grande do Norte (RN)	COTRIM, TAINÁ PORTO.	2022

Universidade Federal do Rio Grande do Norte			
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Os sentidos da Educação em uma Cadeia Pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes	SILVA, ALINE DOS SANTOS.	2019
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A reforma gerencial do Estado na educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	SILVA, SERGIO VIEIRA DA.	2018

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa será bibliográfica e documental bem como qualitativa/quantitativa. Analisaremos os documentos que está implementado no ensino básica no EPFIIZ, como o Projeto de Curso Conectando Saberes II – Privados de liberdade.

Espera-se por meio desse projeto analisar um formato de educação que essa modalidade oferta para o público específico que é a pessoa privada de liberdade e tratar das especificidades do espaço onde a educação se constiu:

Estudos dão conta da dificuldade de se construir na área categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído contexto social. Preocupa a compreensão das condições determinantes dos fatos educacionais, como também os mecanismos internos às escolas (GATTI, p. 21, 2002).

André; Lüdke (1986) afirmam que o pesquisador é de fato “veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” para tanto fica evidente que uma pesquisa “ganha forma” a partir do olhar do pesquisador e para realizar uma pesquisa de uma pesquisa pronta exige, sem dúvida, critérios ou partes das pesquisas analisadas. Sem descaracterizar nem criar juízo de certo ou errado, mas estabelecer o que ainda precisa ser pesquisado.

Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1994) discutem pontos importantes para que a revisão bibliográfica seja de fato pertinente à pesquisa com relação ao problema, diz:

Dois aspectos são tradicionalmente associados à revisão da bibliografia pertinente a um problema de pesquisa: (a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou sobre temas correlatos e (b) a discussão do referencial teórico. Quando se trata

de pesquisas qualitativas, porém, o uso, tanto da literatura teórica, quanto do referente a pesquisas, varia bastante dependendo do paradigma que orienta o pesquisador.

Acreditando na importância da revisão de literatura para a elaboração de um projeto de pesquisa proposto, será realizada uma pesquisa bibliográfica, na busca do conhecimento produzido relacionado à temática apresentada.

### **5. CRONOGRAMA**

Período: agosto de 2023 a dezembro de 2024

<b>ETAPAS</b>	<b>2023</b>												<b>2024</b>											
	<b>J</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>D</b>	<b>J</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>D</b>
Leitura e estudos sobre o tema								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
Levantamento e sistematização de das teses e dissertações								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
Levantamento dos temas e teóricos mais utilizados nas pesquisas								X	X	X	X	X	X	X	X									
Sistematização e interpretação dos dados levantados											X	X												
Elaboração de relatório parcial												X	X	X										
Elaboração de relatório final															X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração da dissertação para publicação																				X	X	X	X	
Defesa da dissertação																								X

### **6. REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo-SP: Pioneira, 1994.  
ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo-SP: EPU, 1986.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2023

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - **Lei de Execução Penal**, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: 21 de maio. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Regras de Bangkok - Regras das Nações Unidas Para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade Para Mulheres Infratoras.** 2016. Disponível em: Acesso em: 29 de jul. de 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília-DF: Plano Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

LOMBARDI, José Claudinei. A impostância da abordagem histórica da gestão escolar. In: ANDREOTTI, Azilde, LOMBARDI, J.C e MINTO, Lalo. **História da Administração escolar no Brasil.** Campinas, SP, Editora Alínea, 2010.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Feuerbach - a oposição entre as cosmovisões materialista e idealista.** 1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2005. 148 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã,

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Compilação de Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos.** 1 ed. Disponível em: Acesso em: 29 de jul. de 202.



## EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NO DISCURSO MIDIÁTICO NA IMPRENSA CAMPO-GRANDENSE (2020-2022)<sup>1</sup>

Edgar da Silva Queiros (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
edgar190799@gmail.com

Wallace José de Lima (UCDB)  
walacetico88@gmail.com

Celeida Maria da Costa Souza e Silva (PPGE/UCDB)  
celeidams@uol.com.br

**Resumo:** Este artigo analisa o discurso midiático sobre educação e migração em Campo Grande/MS no período de 2020 a 2022. Justifica-se o recorte temporal por conta da instituição da Resolução CNE/CEB nº1, que assegura a matrícula na educação básica para migrantes internacionais, independentemente da situação/condição. Em 2022 foi instituído o Decreto nº 427, de 1º de março de 2022, que designou membros para compor o Comitê Interinstitucional Municipal de Promoção, Proteção e Apoio aos Migrantes Internacionais e Refugiados em Campo Grande/MS. Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, que utiliza documentos oficiais, matérias jornalísticas, artigos e livros. A pesquisa é fundamentada pela epistemologia do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e traduzida por Mainardes, com enfoque para o contexto da influência. Foram encontradas no geral matérias que tratam do acolhimento e também integração dos migrantes internacionais na cidade, principalmente na educação superior. No entanto, a análise apontou lacunas na discussão sobre a educação básica. O discurso midiático influencia os atores políticos e também a percepção da sociedade, moldando a forma como os migrantes são vistos. Observou-se a necessidade de aprofundar o debate sobre o acesso à educação básica, considerando não apenas a linguagem inclusiva, mas também a efetivação desses direitos na prática.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Migrantes Internacionais; Imprensa; Discurso Midiático.

---

### 1. Introdução

A pesquisa tem como objetivo analisar o discurso midiático sobre educação e migração em Campo Grande/MS, no período de 2020 à 2022. O período de 2020 corresponde a instituição da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, que “Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.” (Brasil, 2020). Esta normativa garante o acesso à

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

educação básica aos migrantes internacionais deverá acontecer mesmo sem documentação e sem quaisquer formas de discriminações, a ser realizado por meio de processo de avaliação/classificação pela instituição de ensino. Ressalta-se que essa normativa incumbe às escolas um processo sem estabelecer critérios e diretrizes para essa forma de ingresso.

No mesmo período do recorte temporal inicial foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, período pandemia da covid-19. Foi determinado o isolamento social como forma de conter o vírus até que fosse possível a vacinação e controle da doença. A vacinação no Brasil começou a ser realizada em janeiro de 2021. No dia 05 de março de 2023 foi decretado o fim da pandemia pela OMS.<sup>2</sup>

O período de 2022 corresponde a publicação do Decreto “PE” nº 427, de 1º de março de 2022, que designou membros para:

[...] comporem o Comitê Interinstitucional Municipal de Promoção, Proteção e Apoio aos Migrantes Internacionais e Refugiados, suas famílias, crianças e adolescentes, no Município de Campo Grande - MS, conforme estabelece o §1º do art. 4, do Decreto n. 14.881, de 1º de setembro de 2021, publicado do DIOGRANDE n. 6.403, de 2 de setembro de 2021 [...]. (CAMPO GRANDE, 2022).

O estado de Mato Grosso do Sul é um caminho de rota aos migrantes internacionais para os demais estados, visto que faz divisa com Bolívia e Paraguai. “Devido a essa situação que situamos o estado de Mato Grosso do Sul como rota de passagem, todavia percebe-se atualmente que essa situação está diminuindo em detrimento à permanência no Estado [...]”. (Almeida, 2017, p. 35).

Elege-se Campo Grande por ser a capital do estado, por apresentar maior desenvolvimento econômico e pelo alto índice de migrantes internacionais. O censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) revela que a população de Mato Grosso do Sul é de 2.756.700, e Campo Grande, capital do estado, tem 897.938 habitantes.

Conforme Cavalcanti, Oliveira e Silva (2022) houve um aumento no número de matriculados na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) no Brasil, com 138.588 matrículas de imigrantes entre 2010 e 2020. Neste recorte temporal houve um aumento exponencial de matriculados principalmente no ensino fundamental e, mesmo diante da pandemia de covid-19, os índices não diminuíram no país. (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 28).

---

<sup>2</sup> Informações disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

Entendemos por migração internacional como “movimento de pessoas que deixam os seus países de origem ou residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, noutro país. Consequentemente, implica a transposição de fronteiras internacionais.” (OIM, 2010, p. 42).

Corroborar-se com pensamento de Anunciação e Barbosa (2021, p. 18) que a migração é tema recorrente na atualidade e que a mobilidade humana decorre de múltiplas causas - “exploração, guerra, conflitos étnicos e religiosos, mudanças climáticas, falta de recursos materiais, desejo de viver uma vida melhor e ter experiências culturais.” (Anunciação; Barbosa, 2021, p. 18-19). Assim, há nessas relações fatores que originam a mobilidade. No processo de chegada dos migrantes decorrem contextos sócio-político-culturais que refletem no processo de trânsito e/ou residência.

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental. Utiliza-se como fontes: documentos oficiais, matérias jornalísticas de jornais digitais de demais produções bibliográficas que ajudaram na análise dos dados apresentados.

Ao utilizar documentos oficiais na investigação, necessita-se de análise consistente, do tratamento teórico-metodológico e da interlocução com a realidade em que está inserido, pois “[...] o discurso de políticas específicas precisa ser analisado em relação a um contexto econômico, social e cultural mais amplo.” (Mainardes, 2007, p. 17).

Para organizar epistemologicamente a pesquisa, utilizou-se o ciclo de políticas<sup>3</sup>, referencial teórico organizado em – contexto da influência, da produção de texto e da prática; elaborado por Stephen Ball e colaboradores em 1992. Destaca-se que as análises nesta pesquisa se atem apenas ao contexto influência, pois é possível analisar os discursos presente na mídia jornalística e perceber suas implicações nas políticas educacionais.

As matérias jornalísticas foram levantadas, agrupadas, organizadas e analisadas conforme o referencial teórico escolhido.

## **2. A imprensa como fonte de análise no contexto da influência**

De antemão destaca-se que em relação à imprensa como fonte há um quantitativo considerável no campo da história da educação, enquanto ainda se encontram poucas discussões sobre a relação entre imprensa e o campo da política educacional.

---

<sup>3</sup> “[...] constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.” (MAINARDES, 2006, p. 48).

A imprensa como fonte deve ser considerada como histórica e não deve prender-se nos seus aspectos aparentes, na sua imediatividade, e sim, questionar e analisar de onde e como este objeto se compõe. (Zanlorenzi; Nascimento, 2020, p. 1187).

A imprensa, de forma ampla, possui a função social de informar e ser agente para formação da opinião pública. Ao escolher o contexto da influência, com intento de investigar a relação com a imprensa, observa-se que “há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político”. (Mainardes, 2018, p. 3).

O ciclo de políticas é uma abordagem que constitui-se:

[...] num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

O ciclo de políticas é um referencial dinâmico e que oferece densidade teórico-epistemológica para organização e discussão sobre políticas educacionais. Elegeu-se o contexto da influência, tendo em vista que é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos.” (Mainardes, 2006, p. 51).

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Logo, o autor aponta os “veículos de comunicação” como influência nas disputas sobre/para educação nas arenas públicas. Destaca-se que a imprensa é somada junto com outros fatores, meios e atores no processo de influência das políticas educacionais e do *construto* sobre educação na localidade inserida.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Nesta pesquisa faz-se uma breve aproximação do uso da imprensa nas discussões sobre ciclo de políticas e seu uso no campo da política educacional. Fica de subsídio para aprofundamentos teórico-analíticos acerca da temática.



#### 4. Educação e migração nos jornais digitais campo-grandenses (2020-2022)

Foram escolhidos três jornais digitais de Campo Grande/MS – o jornal Campo Grande News, Jornal Midiamax e Jornal Correio dos Estados. A escolha desses jornais decorre da sua antiguidade no cenário sul-mato-grossense.

O jornal Campo Grande News foi criado em 4 de março de 1999, com o início e expansão da era digital na cidade.<sup>4</sup> Esse veículo de comunicação é um dos mais lidos na região Centro-Oeste, conforme o Instituto Verificador de Comunicação (IVC), com mais de 29 milhões de visualizações num mês.<sup>5</sup>

O Jornal Midiamax, também conhecido como Midiamax, é um jornal brasileiro editado na cidade de Campo Grande com a maior circulação no estado brasileiro de Mato Grosso do Sul, com mais de 41,2 milhões de pageviews mensais, segundo auditado pelo Instituto Verificador de Comunicação (IVC), em novembro de 2020. Fundado em 16 de maio de 2002 para gerar conteúdo jornalístico que seria exibido na rede de painéis televisivos instalados nas principais vias de Campo Grande, logo o jornal ganhou uma versão eletrônica, veiculada até hoje pelo endereço [www.midiamax.com.br](http://www.midiamax.com.br). Com a cobertura noticiosa diária, adotou a atualização do website com notícias em intervalos de 10 minutos como marca, gerando um dos maiores volumes de conteúdo jornalístico produzido regionalmente no Brasil, conforme indicado em 'Capitais Brasileiras: dados históricos, demográficos, culturais e midiáticos'.<sup>6</sup>

Com sede em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e distribuído em quase todos os 78 municípios do estado a história do jornal Correio do Estado começou em 1954, ano em que as primeiras edições chegaram às bancas. A equipe de jornalistas que trabalha diariamente na elaboração dos exemplares mantém compromisso com a verdade e faz uma apuração minuciosa dos fatos antes de transformá-los em notícias. O Correio do Estado faz sucesso de vendas tanto na capital Campo Grande como nas cidades do interior. Além de incluir notícias e reportagens especiais em suas páginas, o jornal também investe nos classificados. Essa área é destinada para anúncios, onde são publicadas vagas de emprego em aberto ou carros, motos, casas e terrenos a venda no estado do Mato Grosso do Sul. A cada novo exemplar do jornal, novidades aparecem também nos classificados.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/reportagens-especiais/nascidos-com-o-campo-grande-news-leitores-viveram-a-saga-da-internet>. Acesso em: 24 de jul. de 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.gocache.com.br/case-campo-grande-0news/>. Acesso em: 24 de jul. de 2023.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Midiamax>. Acesso em: 25 de ago. de 2023.

<sup>7</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Correio\\_do\\_Estado](https://pt.wikipedia.org/wiki/Correio_do_Estado). Acesso em: 25 de ago. de 2023.

Em consulta ao banco de dados desses veículos de comunicação, utilizou-se como descritores: imigrantes, migração internacional, migração e estrangeiro. Os achados jornalísticos foram separados, agrupados, organizados e analisados de acordo com os descritores escolhidos e a proximidade com a área da educação.

Ao investigar o discurso presente na imprensa, o pesquisador precisa “ampliar sua apreciação para além dos aspectos formais, pois não há uma disputa entre o certo e o errado, mas a busca do desvelamento das ideologias presentes e a forma de persuasão utilizada, para influir socialmente.” (Zanlorenzi; Nascimento, 2020, p. 1189).

Primeiramente analisou-se as bibliografias e em seguida foram categorizadas<sup>8</sup> na temática migração e educação. As produções jornalísticas foram divididas em 3 grupos, explicitadas no quadro 1, 2 e 3, correspondendo, respectivamente, à 2020, 2021 e 2022. Confira o excerto nos quadros:

**Quadro 1** – Matérias jornalísticas que tratam educação e migração nos jornais digitais campo-grandenses em 2020

<b>Título da Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Jornal</b>	<b>Autor(a)</b>
UEMS oferta curso de português online gratuito para migrantes internacionais	06/08/2020	Correio do Estado	Tavares (2020)

Fonte: elaborado pelos autores com informações no site dos sites de notícias.

O conteúdo escrito por Tavares (2020) - uma nota jornalística - trata do programa “UEMS Acolhe”, organizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no acolhimento linguístico aos migrantes internacionais. Para Silva e Pires (2021, p. 707) “As aulas de português superam o mero aprendizado de regras sintáticas e gramaticais, passando a abranger a efetividade do que se estuda, trazendo reflexões de como trazer soluções às especificidades da região, focando nos aspectos sociolinguísticos.” Assim, ao ter contato com ensino linguístico, os migrantes internacionais passam a ter contato com a cultura, experimentam o processo de integração/inclusão à uma realidade outra e dão o primeiro passo para romper a barreira sociocultural.

<sup>8</sup> Para Ianni (2011, p. 397), a categoria é “[...] a construção da categoria é por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado.”

O período que o Brasil e o mundo passavam era da pandemia da covid-19, e a inscrição era o por meio de envio dos documentos que os migrantes internacionais tivessem e do telefone. O curso foi realizado de forma online. (Tavares, 2020).

Diante dessa informação divulgada, fica a seguinte questão: os migrantes internacionais, principalmente os refugiados, tiveram acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Mesmo com acesso, eles souberam utilizar as TICs para acompanharem as aulas? A universidade disponibilizou meios de acesso no campus para os migrantes internacionais?

São questões que se apresentam para reflexão acerca do acolhimento linguístico proposto pela universidade durante esse período. Quanto às influências nas políticas educacionais, o acolhimento linguístico é fundamental para o processo de integração/inclusão aos migrantes internacionais, mas deve ser cerceado de meios no atendimento a esses indivíduos.

**Quadro 2** - Matérias jornalísticas que tratam educação e migração nos jornais digitais campo-grandenses em 2021

<b>Título da Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Jornal</b>	<b>Autor(a)</b>
Rede de acolhimento capacita imigrantes até com aulas de português	21/09/2021	Campo Grande News	Rodrigues (2021)
Com mais de 3 mil imigrantes em 5 meses, Capital cria comitê de apoio	03/09/2021	Campo Grande News	Maldonado (2021)
Governo do MS lança sistema de cadastro para migrantes	01/11/2021	Correio do Estado	Libini (2021)

Fonte: elaborado pelos autores com informações no site dos sites de notícias.

A produção jornalística de Rodrigues (2021) trata sobre a parceria da prefeitura com instituições não governamentais no acolhimento aos migrantes internacionais, encaminhando-os para abrigos e oferecendo auxílio no processo de documentação. A “Associação dos Venezuelanos” fez parceria com a UEMS para oferecer curso de língua portuguesa aos que precisavam de apoio. Rodrigues (2021) aborda também a parceria entre a Polícia Federal e a Guarda Municipal no processo de documentação dos migrantes internacionais.

Na notícia, Rodrigues (2021) aponta o discurso da vice-prefeita na época, Adriana Lopes, do Partido Liberal (PL), descrevendo que os haitianos “já possuem uma estrutura de imigração maior, chegando já regularizados na cidade e geralmente com maior qualificação profissional, o que garante empregabilidade maior e mais rápida.” (Rodrigues, 2021). Será que todos os “haitianos”, como apontado na matéria jornalística, possuem essa estrutura de imigração, regularização e empregabilidade? Essa matéria apresenta apenas a visão da vice-

prefeita, carecendo de outro ponto de vista, principalmente dos indivíduos tratados na discussão.

A matéria de Maldonado (2021) discorre que houve, nos primeiros cinco meses de 2021, a passagem de 3.227 imigrantes e migrantes pelas Unidades de Acolhimento Institucional, conforme a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS). “O Comitê Interinstitucional Municipal de Promoção, Proteção e Apoio aos Estrangeiros e Refugiados, suas Famílias, Crianças e Adolescentes terá representantes de 16 órgãos do município.” (Maldonado, 2021). O autor aponta sobre o acesso à educação e outras garantias.

A maioria desses imigrantes é da América Latina, muitos entram ilegalmente no país e não têm direito a saúde, educação e trabalho. Eles ficam pelas ruas e nossa intenção é ajudá-los a regularizar sua estadia aqui para que possam ser assistidos pelo poder público municipal”, comenta o secretário. (MALDONADO, 2021).

Rodrigues (2021) aponta que houve “926 encaminhamentos para o mercado de trabalho e fornecidas 1.447 passagens às pessoas em situação de rua e estrangeiros, que puderam retornar às suas cidades de origem, restabelecendo os vínculos familiares.”

No conteúdo jornalístico, escrito por Libini (2021), trata sobre a criação do órgão estadual de Mato Grosso do Sul do Sistema de Cadastro de Atendimento dos Migrantes em Mato Grosso do Sul (CADMI/MS), na visa “oferecer atendimento de mais qualidade e políticas públicas a estes grupos de diferentes países, tendo informações mais precisas sobre sua nacionalidade, escolaridade, regularização, de onde estão vindo e suas atividades no Estado.” (Libini, 2021). “Os deslocamentos não são operacionalizados apenas nos espaços físicos, mas, sobretudo, num campo das relações sociais, que refundam lugares e geografias através da constituição de novos espaços e inserções de vida.” (Spigolon, 2016, p. 123).

Libini (2021) destaca que de janeiro a setembro de 2021 foram realizados mais de 735 atendimentos pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (Sedhast), com maior número de venezuelanos, haitianos e oriundos da África e Oriente Médio.

Libini (2021) descreve a entrevista com coordenador do programa na UEMS na qual diz “Os cursos tem como foco o público adulto, pois as crianças já são inseridas na rede escolar. O objetivo é que eles tenham mais conhecimento e tornem-se mais independentes para desenvolver suas atividades”. Queiros (2023, p. 121-122), em análise aos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS, revela que há uma diferença entre o número de crianças em idade escolar registradas no órgão federal e o de



matriculados na REME/CG, revelando que esse discurso de que “já estão inseridos na rede escolar” não se finda em Campo Grande/MS.

**Quadro 3** - Matérias jornalísticas que tratam educação e migração nos jornais digitais campo-grandenses em 2022

<b>Título da Matéria</b>	<b>Data</b>	<b>Jornal</b>	<b>Autor(a)</b>
UEMS abre 500 vagas na graduação para refugiados, migrantes e apátridas	06/07/2022	Campo Grande News	Chuva (2022)
Projeto de Lei sobre políticas municipal para imigrantes é aprovado na Capital	14/07/2022	Correio do Estado	Macário (2022)
Três universidades de MS integram programa para formação de refugiados no país	03/10/2022	MidiaMax	Chianezi (2022)

Fonte: elaborado pelos autores com informações no site dos sites de notícias.

Chuva (2022), na matéria jornalística, trata da abertura de 500 vagas na UEMS, porém são vagas remanescentes em 49 cursos, distribuídas em 13 cidades universitárias. Não pode participar cidadãos brasileiros, as inscrições devem ser realizadas pela internet por meio do preenchimento de formulário com dados pessoais, curso de interesse e as notas de Linguagens e Matemática que constam no Histórico Escolar do Ensino Médio. (Chuva, 2022).

Diante dessa informação, que tem como fonte o edital da UEMS, há alguns pontos para reflexão – esses estudantes possuem acesso à internet para realizar a inscrição? Há auxílio nesse processo? E quanto aos refugiados e migrantes que perderam seus históricos escolares, como procede o ingresso? Está descrito no art. 4º da Lei de Migração (nº 13.445/2017) que:

Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (BRASIL, 2017).

Portanto, não deve ser vedada, impedida o ingresso aos migrantes internacionais - independente da etapa de ensino – à educação pública brasileira. “Especialmente no caso dos que estão sem documentos, a burocracia e a falta de informações sobre os direitos educativos são os muros que parecem mais evidentes.” (Magalhães, 2013, p. 59).

Macário (2022) discorre sobre a Lei Municipal 10.519/22, que institui diretrizes sobre a política aos migrantes internacionais com foco na garantia do acesso à direitos e garantias sociais. “De acordo com o PL, ainda prevê a garantia de todas as crianças, adolescentes e jovens o acesso à educação na rede de ensino público municipal.” (Macário, 2022). Ressalta-se que

isso já é determinado na Lei de Migração (nº 13.445/2017) e outras normativas nacionais. “O acesso a essa educação é um primeiro fator que põe em xeque seu princípio de universalidade, na medida em que obstáculos emergem em diversos momentos da trajetória dos imigrantes.” (Magalhães, 2013, p. 59).

Na dimensão do acesso, pilares centrais do direito humano à educação, são consideradas as condições proporcionadas pelo Estado para que esse direito seja efetivado, tais como o financiamento adequado, condições de trabalho para os docentes, bem como uma legislação local que assegure o acesso gratuito e a permanência de todos, sem discriminações, nos sistemas escolares. (MAGALHÃES, 2013, p. 51-52).

Chianezi (2022) trata das ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), por meio da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), no ingresso aos refugiados em 35 universidades brasileiras. Chianezi aponta que Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade da Grande Dourados (UFGD) e a UEMS receberam refugiados nesse programa e ofereceram cursos de língua portuguesa.

A UFMS realizou 36 revalidações de diplomas, e a UFGD e UEMS não foram detalhadas na reportagem. A matéria jornalística também trata Processo Seletivo de Ingresso aos Cursos de Graduação para Refugiados, Migrantes em Situação de Vulnerabilidade e Apátridas, que teve 172 inscritos para vagas em 49 cursos. Uma responsável técnica da UEMS apontou que a maioria são migrantes em situação de vulnerabilidade (65%) e são oriundos da Venezuela (60%). (Chianezi, 2022). Destaca-se que a revalidação não deve perder de vista o direito ao acesso à educação. Importante que haja processo de avaliação/classificação de acordo com critérios para garantir o acesso aos estudantes migrantes internacionais nas universidades.

O discurso midiático escrito por Chianezi (2022) revela uma atuação mais concisa das universidades em Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, porém não revela o ponto de vista dos migrantes internacionais em relação à essas ações, assim como suscitam questões acerca do processo de ingresso oferecidos pelas instituições e outras questões em torno do direito à educação.

Diante da análise dos conteúdos jornalísticos, encontrou-se uma quantitativo razoável de produções que tratam a relação dos migrantes internacionais e educação, principalmente no jornal Correio dos Estados.

## **5. Educação e Migração: influências das produções jornalísticas nas políticas educacionais em Campo Grande/MS**

Ao analisar as sete (7) matérias jornalísticas produzidas de 2020 à 2022, constatou-se a atuação dos órgãos não governamentais no acolhimento e auxílio aos migrantes internacionais em Campo Grande/MS,

Ao olhar o discurso midiático, num primeiro instante parece haver uma integração/inclusão social, e de fato há alguns passos dados, porém ainda há questões que carecem de análise mais detalhadas e serem refletidas se de fato o direito à educação está sendo garantido em Campo Grande/MS. Anunciação e Barbosa (2021, p. 24) asseveram que “Há que se planejar políticas públicas, considerando a transição demográfica e a globalização econômica que inclui o país na rota das migrações internacionais, também pelas questões de interesse do próprio sistema econômico.”

Nas produções jornalísticas vê-se o uso alternado da terminologia para referir-se aos migrantes internacionais, ora há o uso do termo “estrangeiro”, ora “imigrante”. Ressalta-se que a definição de imigrante e do uso adequado do termo conta na Lei de Migração, nº 13.445, de 2017, que revogou o Estatuto do Estrangeiro, lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. “As diferenças são visíveis e alocadas para além das fronteiras físicas, mas na forma de pensar e conceber o Outro que tem seus direitos negados injustamente, marcado como objeto e apartado dos direitos humanos.” (Anunciação; Barbosa, 2021, p. 36).

Há uma maior publicação tratando sobre a relação da educação superior e o acolhimento linguístico aos migrantes internacionais, ficando a par os discursos na mídia em relação à educação básica.

Ressalta-se que a cidade investigada é marcada por alguns grupos migrantes internacionais, além de ser local de trânsito, residência e fronteira à esses indivíduos, com destaque aos venezuelanos, pois no período eleito houve um maior fluxo em Campo Grande/MS.

Mesmo diante de publicações jornalísticas sobre os migrantes internacionais, é necessário apontar o desconhecimento da maioria desses sujeitos ao entrarem em contato com Campo Grande sobre as produções jornalísticas.

O discurso presente nos veículos investigados influencia os atores políticos, tornando-se processo substancial de embasamento e discussões acerca dos direitos e sua atuação no cotidiano educacional dos migrantes internacionais.

### **Considerações Finais**

Constata-se que os efeitos da imprensa podem reverberar até no contexto da prática, e indo além, no contexto dos resultados e da estratégia política. Mesmo diante de ações de instituições públicas, os migrantes internacionais ainda encontram estigmas na sociedade no rompimento de barreiras que ainda os colocam como estranhos, intrusos e ameaçadores. Ressalta-se que as ações do município de Campo Grande/MS devem intensificar-se, no sentido de auxiliar de forma mais efetiva o acesso à educação básica em seu aspecto inicial ou contínuo, pois esses indivíduos carregam uma formação e devem ter seus direitos garantidos.

Destaca-se que há poucas discussões na imprensa campo-grandense sobre a educação aos migrantes internacionais, carecendo de outros desdobramentos acerca dessa efetividade.

### Referências

ALMEIDA, Luciane Pinho de. Migração transnacional e refúgio: a rota de passagem por Mato Grosso do Sul. ALMEIDA, Luciane Pinho de (org.). In: **Migrações, Fronteiras e Refúgio**: Mato Grosso do Sul na Rota das Migrações Transnacionais. In: Campo Grande: UCDB, 2017. 303 p.

ANUNCIAÇÃO, Clodoaldo Silva; BARBOSA, Claudia de Faria. Direitos Humanos e desenvolvimento: representações sociais de estudantes sobre o fenômeno migratório e suas implicações na sociedade. In: SANTOS, Maria Luiza. **Migrações e refúgio**: identidade, economia e legislação em debate. Ilhéus: Editus, 2021. p. 15-42.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 427, de 01 de março de 2022. DESIGNAR os membros abaixo relacionados, para comporem o Comitê Interinstitucional Municipal de Promoção, Proteção e Apoio aos Migrantes Internacionais e Refugiados, suas famílias, crianças e adolescentes no Município de Campo Grande – MS. **Diário Oficial de Campo Grande/MS nº 6.567, de 02 de março de 2022.** Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI3OTkxIn0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI3OTkxIn0%3D.pdf).

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CHIANEZI, Mariane. **Três universidades de MS integram programa para formação de refugiados no país**. 2022. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2022/tres-universidades-de-ms-integram-programa-para-formacao-de-refugiados-no-pais/>. Acesso em: 15 ago. 2023.



CHUVA, Ana Paula. **UEMS abre 500 vagas na graduação para refugiados, migrantes e apátridas**. 2022. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/uems-abre-500-vagas-na-graduacao-para-refugiados-migrantes-e-apatridas>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 397-416, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639917. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LEITE, Valéria de Jesus. A imprensa e a memória: os trabalhadores do norte de Minas entre o (des)envolvimento e o progresso. In: RODRIGUES, Rejane Meireles Amaral (org.). **A história na imprensa, a imprensa na história**. Jundiaí: Paco, 2016. p. 13-32.

LIBINI, Thais. **Governo do MS lança sistema de cadastro para migrantes**. 2021. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/governo-do-ms-lanca-sistema-de-cadastro-para-migrantes/392819/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MACÁRIO, Bianca. **Projeto de Lei sobre políticas municipal para imigrantes é aprovado na Capital**. 2022. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/pl-sobre-politicas-municipal-para-imigrantes-e-aprovado-na-c/402517/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-64, dez. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. de 2018.

MALDONADO, Caroline. **Com mais de 3 mil imigrantes em 5 meses, Capital cria comitê de apoio**. 2021. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/politica/com-mais-de-3-mil-imigrantes-em-5-meses-capital-cria-comite-de-apoio>. Acesso em: 15 ago. 2023.

QUEIROS, Edgar da Silva. **Política Educacional para o estudante migrante internacional dos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2017/2020)**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

RODRIGUES, Nyelder. **Rede de acolhimento capacita imigrantes até com aulas de português**. 2021. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/rede-de-acolhimento-capacita-imigrantes-ate-com-aulas-de-portugues>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, César Augusto Silva da; PIRES, Julia Stefanello. A Rede de Acolhimento e a Adaptação dos jovens imigrantes na cidade de Dourados em Mato Grosso do Sul. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 696-711, maio 2021.

SPIGOLON, Nima I. **Nunca voltamos, sempre chegamos – reflexões sobre processo e situações de deslocamentos fora do país de origem**. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (org.). Educação e Migrações internas e internacionais. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 119-136.

TAVARES, Gabrielle. **UEMS oferta curso de português online gratuito para migrantes internacionais**. 2020. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/curso-de-portugues-para-migrantes-internacionais-em-campo-grande/375625/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a história da educação. **Riaee: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, out. 2020.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: NORMATIVAS SOBRE A CRIAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES DE CENTROS DE ATENDIMENTO

Karolinne Santos de Aguiar Paz (Bolsista FUNDEC / PPGE/UCEDB)  
karolinne.ss@hotmail.com

Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB)  
reginacestari@ucdb.br

**Resumo:** Este trabalho é um recorte da pesquisa, em andamento, nível de Mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE/UCDB). Insere-se no projeto “Movimentos e Características da Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”. Tem como objetivo apresentar as normativas sobre a criação e as atribuições do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), integrantes da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. A metodologia fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental, por meio de consulta às fontes oficiais do governo do Estado de MS. Os resultados parciais mostraram as principais alterações das normativas que definem as atribuições dos Centros, o que indica uma proposição política de inclusão escolar.

### INTRODUÇÃO

A Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), da Superintendência de Políticas de Educação (SUPED), tem o propósito de coordenar a política de educação especial da Rede Estadual de Ensino, tendo pautado as ações para o fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo (Mato Grosso do Sul, 2019).

Nesse sentido, a COPESP:

[...] é responsável pela implantação, implementação e acompanhamento dos serviços como: sala de recursos multifuncionais, convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação

de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da educação especial (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 199).

Buytendorp e Santos (2017, p. 35) afirmam que,

Para a implantação, implementação e acompanhamento dos serviços da educação especial a COPESP conta com Centros e Núcleos específicos, que operacionalizam ações de intervenção pedagógica especializada, atendendo as especificidades educativas dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades\ superdotação.

A Resolução/SED n. 3.330, de 21 de novembro de 2017, portanto, dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial, os quais são operacionalizados pela COPESP. Os Centros têm como objetivo,

- a) desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino;
- b) promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, a articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos estudantes, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Mato Grosso do Sul, 2017a, p. 4)

Para sua implementação esses centros contam os seguintes funcionamentos e competências,

- I – desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em articulação com a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SUPED/SED;
- II - coordenar os atendimentos prestados aos estudantes, público da educação especial, por seus núcleos específicos;
- III - acompanhar a formação continuada em educação especial dos profissionais da educação;
- IV - promover estudos, debates e palestras sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a sociedade;
- V - emitir parecer sobre a necessidade dos serviços de apoio e recursos de acessibilidade nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino;
- VI - orientar as famílias e/ou responsáveis quanto:
  - a) ao conhecimento sobre as necessidades específicas dos estudantes;
  - b) à responsabilidade em cumprir os encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados;
  - c) à necessidade da frequência nas aulas e nos atendimentos.



VII - cumprir e fazer cumprir as Diretrizes Educacionais da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, emanadas da Secretaria de Estado de Educação;

VIII – oferecer atendimento educacional especializado. Art. 7º Cada Centro contará com organização de núcleos específicos por área de conhecimento e atuação, com objetivo de avaliação, assessoramento e acompanhamento do processo de inclusão do estudante público da Educação Especial (Mato Grosso do Sul, 2017a, p. 4)

A Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de MS (Mato Grosso do Sul, 2019). O documento entende, conforme o Art. 2º, a Educação Especial como modalidade de ensino,

ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade (Mato Grosso do Sul, 2019).

Tal definição corrobora o previsto no Inciso II do Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que visa garantir o “acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015).

No ano de 2016 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 9.278, em 1º de novembro, o Decreto nº 14.572, de 30 de setembro que dá nova redação ao Art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, dispondo sobre as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências (Mato Grosso do Sul, 2016a).

Conforme o Decreto,

Art. 1º O art. 2º do Decreto nº 10.652, de 07 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º Compete às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos municípios (Mato Grosso do Sul, 2016a).

De acordo com Mello (2022) a nova redação teve como objetivo seguir a reorganização da estrutura básica da SED/MS, estabelecendo então o funcionamento dessas CRE's. Nesse contexto, as coordenadorias são mencionadas pelo Decreto nº 15.279/2019 como uma unidade de gerência e execução operacional que subordinada à SED via SUPED tem a competência de “II - coordenar, acompanhar e monitorar as atividades do processo ensino-aprendizagem, nas diversas modalidades desenvolvidas nas escolas da Rede Estadual de Ensino” (Mato Grosso do Sul, 2019a).

Esse trabalho é realizado por meio de onze CRE's que se localizam em municípios sede, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1-** Coordenadorias Regionais de Educação e respectivos municípios sede

Coordenadoria Regional de Educação- CRE	Município Sede	Municípios Jurisdicionados
CRE 01	Aquidauana	Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda.
CRE 02	Campo Grande/ Metropolitana	Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo.
CRE 03	Corumbá	Ladário e Corumbá.
CRE 04	Coxim	Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CRE 05	Dourados	Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brillhante e Vicentina.
CRE 06	Campo Grande	Campo Grande
CRE 07	Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho.
CRE 08	Naviraí	Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru.
CRE 09	Nova Andradina	Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu.
CRE 10	Paranaíba	Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba
CRE 11	Ponta Porã	Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Ponta Porã
CRE 12	Três Lagoas	Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

Fonte: Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016. Organizado pela autora (2023)

Glat e Pletsch (2013, p. 19), analisam que:

A política de Educação Inclusiva, demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar. Portanto defendê-la sem mencionar a organização, a estrutura e o funcionamento de nosso sistema escolar – ainda

de natureza meritocrática e classificatória – não garantirá a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado supostamente contemplado com essa política.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo apresentar as normativas sobre a criação e as atribuições do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), integrantes da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, tendo em vista analisar, no decorrer da pesquisa, as condições de oferta educativa aos estudantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Cabe esclarecer que a oferta educativa é compreendida como “formas de provisão e atendimento às diferentes etapas da educação básica” (Adrião, 2014, p. 264).

## **2.2 Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI): Atribuições, Intervenções e Orientações**

Até a criação dos centros especializados, a educação especial acontecia por meio dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs) em todos os municípios do estado, seguindo as orientações do Decreto nº 12.170, de 24 de outubro de 2006. Conforme a Resolução/SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011 esses núcleos são subordinados à COPESP e à SUPED, órgãos vinculados à SED/MS na capital, e nos demais municípios o vínculo ocorre por meio de uma unidade escolar própria (Belato, 2019).

O CEESPI foi criado por meio do Decreto Estadual nº 12.737, de 3 de abril de 2009 e seu funcionamento regulamentado pela Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011. Sua finalidade é prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva (Belato, 2019).

O objetivo do CEESPI é “desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” e,

[...] promover, junto às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Mato Grosso do Sul, 2011, p. 16).

O Centro teve sua primeira estrutura básica contando com diretoria; secretaria; Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e Núcleo de Educação Especial de Campo Grande (NUESP) (Mato Grosso do Sul, 2011, p. 16). De acordo com o Art. 4º da Resolução nº 2.505/11, o CEESPI passaria a oferecer atendimentos e serviços educacionais como Brinquedoteca, Psicopedagogia, Psicologia Educacional, Fonoaudiologia Educacional, Sala de Recursos Multifuncionais, Assistência Social, Educação Profissional e a Classe Hospitalar (Mato Grosso do Sul, 2011).

Como analisa Belato (2019) as demandas da educação especial mudaram e o CEESPI passou por uma reorganização em decorrência da ampliação do trabalho desenvolvido e as proporções que se tomaram. Desse modo, por meio do Decreto Estadual nº 14.787, de 24 de julho de 2017, o Centro passou a ter outras competências:

- I - implantar e implementar programas e projetos voltados ao desenvolvimento da educação especial e inclusiva;
- II - desenvolver ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação na área da educação especial e inclusiva, em articulação com a Coordenadoria de Formação (CFOR) da Superintendência de Políticas Educacionais da SED;
- III - oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades escolares;
- IV - propiciar serviços de apoio da educação especial aos estudantes, público da educação especial, da Rede Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2017b, p. 1)

Nota-se que se manteve a perspectiva inclusiva como proposta de ação na educação especial das escolas da REE/MS e os serviços de apoio passam a ser uma finalidade do CEESPI e os atendimentos educacionais também se reorganizaram.

O Art. 4º do Decreto Estadual nº 14.787/2017 define que o Centro passará a oferecer, “I - atendimento educacional especializado para público da educação especial; II - sala de apoio pedagógico para transtornos funcionais específicos” (Mato Grosso do Sul, 2017b, p. 1).

Como o CEESPI tem uma demanda alta em relação ao atendimento dos estudantes da educação especial no estado, a complexidade se torna um desafio para o trabalho desse Centro, como descreve Belato (2019, p. 18). Segundo a autora, “o CEESPI tem uma estrutura tão ampla na perspectiva de atender diversas demandas escolares, por meio de seus núcleos, favorecendo o processo de inclusão dos estudantes ao longo do seu percurso escolar”.

Para atender a demanda ocorreu a reestruturação dos Núcleos, que se organizam em: Núcleo de Apoio à Família; Núcleo da Classe Hospitalar; Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico;



Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho e; Núcleo de Acompanhamento Especializado, bem como o NUESP que não passou por reestruturação (Belato, 2019).

Os serviços são oferecidos tanto aos estudantes, como aos professores, equipe escolar e familiares, tendo em vista a educação inclusiva.

### **2.3 Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA: Atribuições, Intervenções e Orientações**

O Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEMAE/TEA) foi criado diante das pautas da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e da nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE de 21 de março de 2013 que orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (Meneses; Braga, 2018).

A Lei nº 4.770 de 2 de dezembro de 2015, conforme o Art. 1º, autoriza o Poder Executivo a criar e a implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de inserção escolar de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. O estado deverá definir critérios para a escolha das cidades onde os Centros serão implantados, como consta no Art. 2º (Mato Grosso do Sul, 2015b).

Buytendorp e Meneses (2017), afirmam que a referida Lei para a criação de centros foi um divisor de águas nas práticas voltadas à inclusão no ensino comum, o que possibilitou a implementação do CEAME/TEA que vem, gradativamente, preenchendo lacunas na articulação entre o ensino especializado e o regular.

Acompanhando o exercício da competência do art. 89, inciso VII da Constituição Estadual e o disposto da Lei 4.470/2015, foi criado o CEAME/TEA, com sede no Município de Campo Grande, sob o Decreto nº 14.480, de 24 de maio de 2016.

Até a data de criação e a implementação do CEAME/TEA, no ano de 2016, “Os estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento eram atendidos pelo NUESP, sendo acompanhados pela equipe de técnicos que estavam subdivididos, no município de Campo Grande, por escolas em regiões” (Benites, 2023, p. 79-80).

Considerando os dispositivos do Decreto nº 14.480/2016, a SED implementou por meio da Resolução nº 3.120, de 31 de outubro de 2016 as disposições sobre o funcionamento do CEAME/TEA, em que resolve estabelecer os procedimentos para o funcionamento do Centro que passa a ter caráter educacional e técnico-pedagógico. O Centro passa a dar suporte para estudantes da Educação Especial com TEA, apoiando e subsidiando a formação, priorizando processos de ensino-aprendizagem de qualidade, e esse acompanhamento passa a ser realizado nas escolas da rede estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2016b).

Para a implementação das articulações da Política Educacional, a estrutura básica do Centro é formada pelo Coordenador, a Secretária e três Núcleos, sendo eles Núcleo de Apoio Educacional, Núcleo de Assessoramento Educacional e o Núcleo de Pesquisa Educacional (Mato Grosso do Sul, 2016b).

Dias *et al* (2017) menciona que a função do Núcleo de Apoio Educacional é de acompanhar os processos de escolarização e ensino-aprendizagem de discentes com TEA, por meio de observação e identificação das especificidades individuais, prestando orientações à escola e a toda equipe pedagógica. Os autores descrevem que o Núcleo de Assessoramento Educacional tem o objetivo de atuar na formação e capacitação de toda a equipe pedagógica dos estudantes em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, atuando na elaboração de programas para disponibilização de materiais e recursos próprios. Já o Núcleo de Pesquisa educacional busca organizar os trabalhos desenvolvidos pelo centro por meio de pesquisas para o desenvolvimento metodológico, de materiais didáticos, publicações, equipamentos e recursos pedagógicos (Dias *et al.*, 2017).

Outra função do CEAME/TEA que visa uma proposta inclusiva é a garantia do professor de apoio em ambiente escolar e, de acordo com a Resolução SED/MS nº 3.120/2016, deverá obedecer a alguns critérios descritos no Art. 19:

Para atuar como professor de apoio de estudantes com transtorno do espectro autista será admitido profissional com licenciatura em nível superior com habilitação para a docência, preferencialmente com licenciatura em nível superior com habilitação para a docência nos anos iniciais, e com especialização em educação especial (Mato Grosso do Sul, 2016b)

A garantia desse profissional especializado se dará mediante a verificação da necessidade individual após o levantamento do perfil educacional, após essa verificação o professor poderá permanecer com o mesmo educando por até dois anos, com o intuito de

garantir a efetivação do processo pedagógico e garantir maior estimulação da autonomia por meio do apoio pedagógico de forma eficaz (Mato Grosso do Sul, 2016b),

Até o ano de 2019 a seleção de professores de apoio era feita por meio de análise de currículos, seguindo os critérios da Resolução do Centro averiguando “perfil e nível de conhecimento do professor candidato à vaga” (Mello (2022, p. 60). No ano de 2020, teve início a lotação por meio do Processo Seletivo Simplificado e classificatório, publicado no Diário Oficial nº 10.060, de 30 de dezembro de 2019, em que observados itens relativos ao componente curricular, a especialização em Educação Especial e as etapas do processo, tendo em vista uma prova escrita objetiva, avaliação curricular de caráter classificatórios e eliminatórios (Mato Grosso do Sul, 2019).

Entre os objetivos do CEAME/TEA destaca-se o Inciso IV do art. 5º da Resolução nº 3.120/2016 que busca “garantir a oferta de educação escolar inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de transtorno do espectro autista, e promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Mato Grosso do Sul, 2016b). Tal disposição relaciona-se ao Inciso II do Art. 28 da LBI que propõe o aprimoramento dos Sistemas de Ensino com relação às condições de oferta, por meio de serviços que promovam a inclusão plena (Brasil, 2015),

Porém, como assinala Bueno (2008, p. 49), é preciso considerar a distinção entre os conceitos de inclusão escolar - que se refere a uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” - e de educação inclusiva - que se refere a “um objetivo político a ser alcançado”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As normativas apresentadas mostram a criação de centros e núcleos vinculados à SED/MS para atendimento de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas escolas da REE/MS, sobretudo do CEESPI e do CEAMS, que têm direito à educação, ou seja, direito social assegurado pela Constituição Federal de 1998, (Brasil, 1988).

A criação e funcionamento do CEESPI para acompanhamento dos estudantes com deficiência mostrou a grande demanda no estado de MS. O Centro se organiza com a possibilidade de suporte em ambiente escolar de profissional de apoio e o atendimento educacional especializado nas saldas de recursos multifuncionais.

O CEAME/TEA, por sua vez, foi criado para atendimento aos estudantes da Educação Especial com transtorno específico, de modo a acompanhar as necessidades individuais desses estudantes.

As condições de oferta educativa, por meio desses Centros, tendo em vista o alcance do objetivo de educação inclusiva, serão analisadas no desenvolvimento da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação.

## Referências

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. Especial, p. 263-282, 2014.

BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. Os serviços de apoio da Educação Especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI. In: BUYTENDORP; Adriana Aparecida Marques Burato; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto (Org.). **Educação Especial em Mato Grosso do Sul – caminhos e práticas**. Ed. Perse: Campo Grande, 2019. p. 11-32.

BENITES, Maira Cristiane. **Políticas Educacionais para Tecnologia Assistiva no Processo de Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco- UCDB, Campo Grande, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília. DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTO, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUYTENDORP. Adriana Aparecida Marques Burato; SANTOS, Stéfani Quevedo de Meneses dos. Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul – MS: das Bases de Criação aos Centros Multidisciplinares. In: DIAS, Robson Batista; BRAGA Paola Gianotto;

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (Orgs.) **Educação especial e autismo**. 1. ed. Campo Grande, MS: Perse, 2017, p. 31-44.



DIAS, Robson Batista; BRAGA Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (Orgs.) **Educação especial e autismo**. 1. ed. Campo Grande, MS: Perse, 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GOMES, Vera Lucia. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4: Oferta Educativa e Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes da Educação Especial (2014-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Campo Grande, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006**. Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. Diário Oficial nº 6.834, de 24 de outubro de 2006, p. 3.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.737 de 3 de abril de 2009**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios. Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, e dá outras providências. Diário Oficial de MS, nº 8.099 de 29 de dezembro de 2011. Campo Grande, MS, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.173, de 04 de maio de 2015**. Aprova a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação (SED). Campo Grande, MS. 2015a.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.770 de 02 de dezembro de 2015**. Autoriza o Poder Executivo a criar e a implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, com objetivo de inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Campo Grande, MS. 2015b.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016**. Dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Campo Grande, MS. 2016a.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED nº 3.120, de 31 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, e dá outras providências. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul nº 9.281, de 7 de novembro de 2016b.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.330, de 21 de novembro de 2017.** Dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de MS n. 9.537, 22 de novembro de 2017. Campo Grande, MS, 2017a.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.787 de 24 de julho de 2017.** Reorganiza o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), e dá outras providências. Capó Grande, 2017b.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº11.883, de 05 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2019b.

MELLO, Cidnei Amaral de. **Aplicação de Políticas Norteadoras de Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2022.

MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. A Inclusão do Estudante com Autismo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Seminários Regionais da Anpae**, nº 3, Campo Grande- MS, 2018. Disponível em: [https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/StefaniQuevedodeMeneses\\_E5Com.pdf](https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/StefaniQuevedodeMeneses_E5Com.pdf) Acesso em: 20 julho 2023.

MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto. Os Desafios do Trabalho com o Estudante TEA no Contexto da Escola Inclusiva. In: In: BUYTENDORP; Adriana Aparecida Marques Burato; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto (Org.). **Educação Especial em Mato Grosso do Sul – caminhos e práticas.** Campo Grande: Ed. Perse, 2019. p.141-155.

## ESTADO DO CONHECIMENTO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO SUPERDOTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MATO GROSSO DO SUL

Célia Miriam da Silva Nogueira (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
nogueiraceliamiriam@gmail.com

Nádia Bigarella (PPGE/UCDB)  
nadiabiga@hotmail.com

**Resumo:** O artigo tem por objetivo analisar trabalhos com objetivos semelhantes de mapeamento do público identificado com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Educação Superior de Mato Grosso do Sul. Com base na pesquisa bibliográfica e documental, foram discutidos os objetos das pesquisas relacionadas ao público com AH/SD, assim como os objetivos das pesquisas identificadas. As considerações finais dos trabalhos aqui estudados indicam o avanço de pesquisas relacionadas a este público, todavia, ainda não há pesquisas suficientes que tem como objeto as políticas públicas específicas para este público AH/SD. Considerando que os preceitos constitucionais garantem o direito à educação para todos e a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado em todas as etapas e modalidades, as pesquisas exigem mais estudos a este respeito, especialmente, a respeito da Educação Superior do Estado de Mato Grosso do Sul.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades, Mapeamento, Enriquecimento.

### DEFINIÇÕES E CONTEXTO DOS AVANÇOS ASSEGURADOS LEGALMENTE

Atualmente muitos pesquisadores apresentam definições diferentes para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A legislação brasileira define “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p. 15).

O pesquisador norte americano Joseph Renzulli (1976), um dos pesquisadores mais renomados atualmente em se tratando de estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação, ele define AH/SD, amparado por sua teoria dos Três Anéis, o que caracteriza um comportamento superdotado são a interseção de três componentes: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Renzulli (2016) argumenta que outros fatores externos também devem ser considerados,

tais como: familiar e ambientais, visto que o comportamento de superdotação pode ser apresentado em circunstâncias por meio de estímulos recebidos desde a infância ou fatores genéticos. O pesquisador defende que o ambiente educacional formal em que a criança foi inserida é determinante para a manifestação e o desenvolvimento da AH/SD.

Para compreender melhor a perspectiva de inclusão é necessária entender que tem diferença de educação especial e educação inclusiva.

Bueno (2008) apud Mattos (2017) conceitua educação inclusiva (EI) como um projeto em construção; há um processo de inclusão escolar, com o objetivo de incluir o público-alvo da Educação Especial no ensino comum: “...é um objetivo político a ser alcançado. Nesse sentido, a EI deve ser entendida como uma política orientada para o respeito e a valorização das diferenças, que preveja ações em curto, médio e longo prazo” (BUENO, 2008, p. 40). E a inclusão educacional “refere-se a uma proposição política de inserção educacional de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (Bueno, 2008, p. 40).

Considera-se para este estudo a definição de “educação especial” instituído na Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) dia 11 de setembro de 2001. Entende-se por Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p.1).

A Educação Especial ganha destaque e força depois da década de 1990 e a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca que foi redigida com os compromissos afirmados para avanços educacionais para o público com necessidades educacionais especiais, em Salamanca na Espanha, ocorreu uma das Conferências Mundiais mais significativas para a luta da educação para todos, a qual inclinou-se para o debate sobre “Necessidades Educativas Especiais” (Nogueira, 2020).

A Declaração de Salamanca preconizou que a escola teria que se adaptar aos estudantes e não o contrário, ou seja, os profissionais deveriam se especializar para atender o público da Educação Especial, pois a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva é voltada para atender à necessidade individual de cada estudante.



Com esses avanços surgiu a necessidade de atualizar a Lei de Diretrizes e Bases que ocorreu no ano de 1996. A nova LDBEN Lei n. 9394 foi redigida com o seguinte artigo 58 que define a Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, s.p.).

A invisibilidade dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação foi marcada por uma significativa mudança no ano de 2015 com a Lei nº 13.234, que dispõe sobre a identificação e o cadastramento na educação básica e na educação superior de alunos com altas habilidades/Superdotação (BRASIL, 2015). Esse avanço possibilitou as iniciativas para políticas públicas a fim de desenvolver o potencial desse público da Educação Especial, visto que com este cadastro fica mais evidente com números e estatística a necessidade de políticas de inclusão para melhorias do atendimento educacional especializado para os estudantes acima da média.

A Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio do Decreto n.14.786, de 24 de julho de 2017, criou o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) com sede na capital do estado. O Centro é dirigido pedagógica e administrativamente pela Coordenadoria de Educação Especial, composto pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP) e Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação (SED). O Centro tem o objetivo de atender aos estudantes, público da Educação Especial com Altas Habilidades/Superdotação (Mato Grosso do Sul, 2017).

O CEAM/AHS terá abrangência em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, com orientação e acompanhamento da equipe técnico-pedagógica. Fica a cargo da SED prover os recursos necessários ao funcionamento do Centro, e estabelecer critérios para efeitos de lotação de pessoal (Mato Grosso do Sul, 2017, s.p.).

Apesar desses avanços ainda existem lacunas para serem preenchidas referente à identificação e mapeamento do perfil do estudante com Altas Habilidades/Superdotação na educação superior do Mato Grosso do Sul, pois a legislação das últimas décadas ampara baseado nos níveis de ensino da Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e já o amparo do atendimento para este público na educação superior foi

marcado com a alteração da LDB nº 9394 pela Lei nº 13.234 de dezembro de 2015.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 2015).

O objetivo dessa análise do estado do conhecimento do público identificado com AH/SD na Educação Superior de MS, foi identificar trabalhos com objetivos semelhantes de mapeamento do mesmo público na Educação Superior para afirmar a relevância do estudo da proposta de pesquisa e evitar redundância de resultados. Visto que até o momento as políticas voltadas para este público na Educação Superior ainda são escassas. O intuito do levantamento é afirmar a hipótese que são insuficientes as produções de pesquisas sobre o público com AH/SD na Educação Superior de Mato Grosso do Sul e como consequência este público segue invisível nesta etapa da formação educacional e carece de políticas públicas para o atendimento educacional especial ser de fato concretizado.

## **METODOLOGIA E JUSTIFICATIVA PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO**

O texto para este capítulo se desenvolveu por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com levantamento de produções de dissertações e teses com consulta no banco de dados da CAPES, para pesquisa foram utilizadas as palavras-chave combinadas: altas habilidades, superdotação, Mato Grosso do Sul, enriquecimento, mapeamento, adultos, educação superior, altas habilidades, superdotação.

Para critério de inclusão e exclusão se deu de pesquisas e artigos a partir do ano de 2007, que iniciou o movimento das Altas Habilidades no Estado, com a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Para análise e discussão foi desenvolvido um quadro com categorias e organizado por ano crescente, e foram enfatizados os objetos das pesquisas, objetivos e resultados obtidos nas mesmas.

O público com Altas Habilidades/Superdotação vem aumentando nos últimos anos na Educação Superior, conforme tabela nº 1 que foi construída por meio de consulta nos dados públicos do censo, que foi pesquisado a partir de 2015 até o último censo divulgado, pois é o ano que entrou em vigor a alteração no artigo 59 da LDB nº 9.394.

O último censo da Educação Superior divulgado foi do ano de 2019, pois para o ano de

referência 2020 foram organizadas ações diferenciadas de coletas de informações, devido ao cenário atípico pandêmico mundial. Os procedimentos iniciaram em março/2021 e com a divulgação prevista para fevereiro/2022, conforme cronograma disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 1 – Total de matrículas na Educação Superior declaradas com Altas Habilidades/Superdotação entre os anos de 2015 a 2019

<b>Censo Educação Superior</b>	
<b>Ano</b>	<b>Quantificação de matrículas</b>
2015	4.808
2016	1.202
2017	1.067
2018	1.486
2019	1.551

Fonte: INEP (2015 a 2019) e autora (2022).

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

Os resultados obtidos dos trabalhos localizados no levantamento realizado de acordo com as regras de inclusão de pesquisa, serão discutidos e apresentados a partir do quadro nº 01 que foi organizado por ordem cronológica crescente de ano de publicação.

Quadro 1 – Resultados obtidos no levantamento de estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação em Mato Grosso do Sul.

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Categoria</b>	<b>Instituição</b>
2007	Altas Habilidades na perspectiva da subjetividade	Cynthia Garcia Olveira	Dissertação	UFMS
2015	Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação	Naila de Mattos Iorio	Dissertação	UFMS
2017	Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação.	Fernando Fidelis Ribeiro	Dissertação	UEMS
2018	Proposta didática: modelo didático concreto no ensino de Ciências e biologia para alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Brenda Cavalcante Matos Vieira	Dissertação	UFMS
2019	Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S):	Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos	Dissertação	UCDB

	política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul.			
2019	Educação escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva dos professores.	Rosemary Nantes Ferreira Martins	Dissertação	UEMS
2020	Avaliação e identificação de Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar.	Marcela Luzio Ferreira Moquiuti	Dissertação	UEMS
2020	A contribuição da demonstração em geometria para o enriquecimento do currículo do estudante com superdotação em matemática.	Célia Miriam da Silva Nogueira	Dissertação	UEMS

Fonte: A autora (2022).

O primeiro estudo levantado foi da autora Oliveira (2007), que teve como objeto de pesquisa o processo-diagnóstico de identificação e encaminhamento dos alunos com altas habilidades / superdotação, realizado pela Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande - MS. Ela (2007) utilizou um estudo exploratório sobre as propostas de identificação e encaminhamento dos alunos que participavam do Núcleo de Inclusão na época (NAAH/S), também usou pesquisa documental. No caráter exploratório realizou entrevistas com dois profissionais responsáveis pelo programa, dois estudantes e seus respectivos responsáveis. Amparou-se no referencial sócio-histórico e concluiu que havia dificuldades para eger critérios de identificação da pessoa superdotada, e que também percebeu que a abordagem psicométrica ainda na época do estudo era uma forte base teórica para o diagnóstico dos estudantes público da pesquisa.

O segundo estudo levantando foi da autora Iorio (2015), que teve como objeto de pesquisa a subjetividade social individual – enquanto unidade dialética – se expressa e configura na constituição subjetiva de alunos identificados como superdotados. A autora propôs os seguintes: objetivos identificar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação e também compreender como é ser superdotado. A pesquisa foi de campo com entrevistas com 4 estudantes que na época frequentavam o Núcleo de Atividades em AH/SD do estado de MS. A construção do instrumento usado na entrevista e a análise dos dados obtidos nelas, foram amparadas pela perspectiva da psicologia Histórico-cultural, ou seja, baseou-se no Materialismo Histórico-dialético e também se amparou na Teoria da Subjetividade de González Rey. Como resultado do estudo, a pesquisadora (2015) conclui que as avaliações psicológicas em se tratando de processo dialógico de construção do conhecimento que possa viabilizar a aprendizagem sobre si mesmo e do que nos cerca, dando possibilidade



de abertura de novas ações e de ressignificações de sentidos subjetivos para os participantes da pesquisa.

A terceira pesquisa do autor Ribeiro (2017), teve como objeto de pesquisa a autoformação de docentes. O objetivo do pesquisador (2017) foi buscar nas narrativas desenvolvidas por alunos com altas habilidades/superdotação que frequentavam na época o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação do município de Campo Grande/MS -NAAH/S-CG uma melhor compreensão das ações docentes que eles legitimam como aquelas que contemplam a diversidade em que vivem. O autor (2017) pode concluir que as atividades desenvolvidas no formato de grupos de estudos e pesquisa se constitui como um recurso intelectual significativo e frutífero ao estímulo e ao exercício do pensamento e da atividade científica e que a autoformação docente exigiu um redimensionamento de saberes da experiência, mostrou ser um processo em constante movimento.

A quarta pesquisa levantada da autora Vieira (2018), se preocupou com instrumentos que pudessem ser de enriquecimento curricular suplementar para os estudantes com AH/SD, visto que muito se pesquisa sobre a identificação e pouco se discuti sobre a práxis do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisadora (2018) teve como objetivo analisar o processo de construção do conhecimento em Biologia por meio da criação e desenvolvimento de modelos didáticos representativos, por alunos com AH/SD, dentro de suas áreas de interesse. Ela (2018) desenvolveu pesquisa-ação participativa qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, e para análise dos dados coletados se amparou nos métodos de Análise do Discurso e de Conteúdo de Bardin e de Análise Microgenética de Vygotsky. Como resultado a autora (2018) verificou que a construção de modelos didáticos se mostrou uma metodologia de ensino capaz de despertar o interesse de estudantes com AH/SD para os assuntos de Ciências e Biologia.

A quinta pesquisa da autora Santos (2019), teve como objeto de investigação o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do estado de Mato Grosso do Sul (NAAH/S - MS), no período de 2006-2018. O objetivo da pesquisadora (2019) foi analisar o NAAH/S como órgão impulsionador de políticas públicas para alunos com altas habilidades/superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2006 a 2018. Ela usou a pesquisa documental e teve como resultado a evidência que a política de criação do NAAH/S, no estado de Mato Grosso do Sul, vem, ao logo do tempo, mantendo ações com pouco recursos, pequenas conquistas em relação ao atendimento educacional, o que deixa um

significativo contingente de alunos sem seus direitos garantidos conforme prescreve a legislação.

A sexta pesquisa da autora Martins (2019), teve como objeto de pesquisa o histórico das estratégias pedagógicas no espaço escolar para os estudantes com AH/SD. A pesquisa teve como objetivo analisar a educação escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande - MS. A pesquisadora (2019) fez pesquisa qualitativa-descritiva e utilizou para coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que foi aplicada na época aos professores de sala de aula e aos técnicos do Núcleo de Atividade para Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) que acompanhavam os estudantes com AH/SD e também fez análise dos planejamentos dos professores. Sua pesquisa concluiu que o atendimento para o público com AH/SD está centrado no processo de identificação e, quando positivo, tem uma preocupação de encaminhar para o Atendimento Educacional Especializado. Em se tratando de estratégias pedagógicas de Atendimento Educacional Especializado, não foram encontradas uma rotina, uma sistematização para realizar as orientações sobre estratégias didáticas em sala de aula.

A sétima pesquisa da autora Moquiuti (2020) teve como objetivo analisar o processo de avaliação e identificação dos estudantes com indicadores de Altas habilidades/Superdotação (AH/SD), desenvolvido pelo Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Sua pesquisa foi qualitativa do tipo pesquisa descritiva baseada na pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com 15 sujeitos (pais, estudantes e professores) e pesquisa documental.

A pesquisadora (2020) concluiu que existe uma escassez de pesquisas acadêmicas da área de educação especial que se voltam às AH/SD e a pouca visibilidade da temática nas políticas educacionais e documentos oficiais ao longo da história da educação. Também que a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) contribuiu para minimizar essa invisibilidade, mas que a falta de conhecimento sobre as AH/SD entre os professores e a comunidade geral, em conjunto com os mitos ainda não superados sobre o significado das altas habilidades/superdotação e sobre o comportamento desse público no contexto escolar, tem oferecido desafios à ampliação do número de estudantes identificados e, conseqüentemente, dos encaminhamentos ao AEE.

Os dados coletados nas entrevistas também trouxeram à tona a necessidade de atualização dos instrumentos de identificação e avaliação, principalmente em relação à

linguagem utilizada, à extensão dos formulários e à orientação aos sujeitos que os respondem. Apontaram ainda a insuficiência do tempo destinado à formação docente, falta de espaços apropriados para realizar as entrevistas com os estudantes nas escolas, resistência dos professores em preencherem os instrumentos de avaliação e dificuldades dos técnicos em avaliar áreas específicas, como criatividade, área corporal cinestésica e artística.

A oitava e última pesquisa levantada da autora Nogueira (2020) teve como objeto de pesquisa o Enriquecimento curricular de matemática para estudantes com Altas Habilidades do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação. O objetivo da pesquisadora (2020) foi analisar como o currículo de matemática para esses estudantes pode ser enriquecido com a inclusão da prática das demonstrações geométricas. A pesquisa foi do tipo qualitativa dividida em revisão de literatura e estudo de caso que usou como coleta de dados atividades realizadas com estudantes (participantes da pesquisa) matriculados no atendimento Especializado de Matemática no Centro na época. Os materiais coletados como: manuscritos (atividades de demonstrações) desenvolvidas pelos participantes durante os encontros foram analisadas pela perspectiva da Teoria Antropológica do Didático e cartas relatando a experiência vivida durante a participação na pesquisa foram apresentadas como validação do resultado obtido na pesquisa. A autora (2020) concluiu que existe escassez de pesquisas preocupadas com as estratégias para o enriquecimento do currículo suplementar para este público e que atividade com demonstração geométrica é um enriquecimento curricular suplementar para estudantes com altas habilidades matemáticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O levantamento mostrou que atualmente não existem evidências de estudos com estudantes com AH/SD na educação superior em Mato Grosso do Sul. Essa constatação torna relevantes e inéditos projetos de pesquisas futuros sobre o tema.

Das pesquisas foram identificadas apenas dissertações e foram focadas no processo de identificação do aluno com Altas Habilidades, nas questões subjetivas que implicam essa identificação. Foram direcionadas também para a política públicas do NAAH/S, assim como as políticas públicas na Educação Básica. E apenas duas que se debruçaram sobre o Atendimento Educacional Especializado para o público das AH/SD, mas ambas se limitaram na Educação Básica.

Contudo, como a partir de 2015 por meio do censo foi possível identificar os alunos habilitados no Educação Superior, porém mesmo a partir dessa conquista do público que faz parte da Educação Especial, as pesquisas não surgiram no estado e com isso os alunos relataram que as políticas públicas estagnaram e que os mesmos deixavam de ser atendidos quando ingressavam em cursos de nível superior no estado, inclusive universidades públicas.

O estudo também mostra que o mapeamento desse público na educação superior é um tema a ser discutido e torna-se importante para justificativas para desenvolvimentos de políticas públicas específicas para este público AH/SD, para assim, dar visibilidades para estes estudantes, possibilitando o atendimento educacional especializado ao superdotado nas Instituições de Educação Superior do Estado de Mato Grosso Do Sul.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Casa Civil. LEI Nº 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial** – MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP., p.15, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 13.005. **Plano Nacional de Educação**. Brasília- DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.234, 29 de dezembro de 2015**. Brasília- DF. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm). Acesso em: 05 jan. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. apud MATTOS, N. M. A Política De Educação Especial na perspectiva da Inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Fev de 2017, p. 37-43. ISSN: 2317-3394. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1111/821>. Acesso em: 31 out. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2015. Disponível:



[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf). Acesso em: jan. de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2016. Disponível: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: jan. de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2017. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192). Acesso em: jan. de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2018. Disponível: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: jan. de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2019. Disponível: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: jan. de 2022.

IORIO, Naila de Mattos. **Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação**. 2015. 228f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2518/1/NAILA%20DE%20MATTOS%20IORIO.pdf>. Acesso em: 8 de jan. de 2022.

MARTINS, Rosemary Nantes Ferreira. **Educação escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva dos professores**. 2019. 97f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes). Acesso em: 8 de jan. de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Nº 14.786, 24 julho de 2017. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Poder Executivo**. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/8488c7001668f7d3042581680043e162?OpenDocument>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MOQUIUTI, Marcela Luzio Ferreira. **Avaliação e Identificação de Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar**. 2020. 132 f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em:

[http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes). Acesso em: 8 de jan. de 2022.

NOGUEIRA, Célia Miriam da Silva. **A contribuição da demonstração em geometria para o enriquecimento do currículo do estudante com superdotação em matemática**. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. p. 132. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Garcia. **Altas habilidades na perspectiva da subjetividade**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007. Disponível em Biblioteca Depositária da UFMS

RENZULLI, Joseph. 1976. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. *Gifted Child Quarterly*, 20, p. 303-326. 1976.

RENZULLI, Joseph. 2016. **The three-ring conception of giftedness**. In S. M. REIS (Ed.) *Reflections On Gifted Education* Waco, TX: Prufrock Press. p. 55 – 86. 2016.

RENZULLI, Joseph. 2014. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In Virgolim, A. M. R.; Konkiewitz, E. C. (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade* Campinas: Papirus. p. 219-264, 2014.

RIBEIRO, Fernando Fidelis. **Uma escalada sinuosa pelo terreno das narrativas (auto)biográficas em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação**. 2017. 177 f. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes). Acesso em: 12 de jan. de 2022.

JARA, Graziela Cristina. **Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): Política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1029934-graziela-cristina-jara.pdf>. Acesso em: 8 de jan. de 2022.

VIEIRA, Brenda Cavalcante Matos. **Proposta didática: modelo didático concreto no ensino de Ciências e Biologia para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2018. 186f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7374459](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7374459). Acesso em: 8 de jan. de 2022.

**ESTADO DO CONHECIMENTO: LEVANTAMENTO DOS  
ARTIGOS APRESENTADOS NO GT -9 TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED  
(2017-2021)**

Luis Eduardo Celaia de Matos (Bolsista CAPES/ PPGE/UCDB)  
luis14matos@gmail.com

Nádia Bigarella (PPGE/UCDB)  
nadiabiga@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar o estado do conhecimento do GT 09 (Trabalho e Educação) das três últimas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), dos anos de 2017 em São Luís/ MA, 2019 em Niterói/ RJ e 2021 em Belém/ PA. O trabalho ampara-se em um levantamento e análise descritiva de dados, utilizamos como descritores a localização das universidades nas regiões políticas-administrativas do Brasil, o gênero do autor, a participação de coautores, o tipo de pesquisa e métodos utilizados, principais autores citados, principais referenciais teóricos, além de trabalhos financiados ou não, e suas agências de fomento. Os resultados obtidos foram a maior participação da região Sudeste no GT, a participação mais ativa de universidades próximas à sede da reunião, bem como o compromisso reafirmado desta Associação por uma educação justa e de qualidade, refletindo em cada reunião seu manifesto e revolta contra os desgovernos do Brasil nos últimos anos.

**Palavras-chave:** Trabalho; Educação; Políticas Públicas; ANPED

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida como parte do processo avaliativo da disciplina Pesquisa em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), visando fazer um levantamento dos trabalhos apresentados no âmbito do Grupo de Trabalho número nove (GT-9), denominado Trabalho e Educação, envolvendo as últimas três reuniões da Associação de Pós-graduação em Educação (ANPED), ocorridas nos anos de 2017, em São Luís no estado do Maranhão, em 2019 na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, e excepcionalmente, devido à pandemia no ano de 2021, a reunião ocorreu em Belém no Estado do Pará, em formato remoto.

Definimos estado do conhecimento com estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. (Romanowski; Ens) Apresentamos dados qualitativos e quantitativos dos trabalhos apresentados, não necessariamente aprofundados, mas com um

olhar empírico sobre o objeto. Trazendo para o diálogo Martins (2016) apresentando que toda pesquisa, especialmente as da área da Educação, tem impactos sociais e implica em transformações na vida, ou seja, nenhuma pesquisa é neutra. Evidenciado, assim, a que toma a educação como objeto de investigação, ao responderem a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética.

A ANPED tem por finalidade fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

Considerando a relevância do GT-9 para a minha pesquisa de mestrado (2023 – 2024). Para além da coleta de dados dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, já citadas, a pesquisa visou observar o cenário político que se encontrava no Brasil em cada reunião, especialmente, o encontro de número 38º focado na temática: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, reafirmando seu compromisso com a defesa do direito a educação, como elemento necessário para uma sociedade democrática e justa para todos, bem como, focado na crítica ao cenário político que o país enfrentava em 2016, o afastamento da Presidenta da República Dilma Rousseff (2014 – 2016), “[...] sem a devida comprovação de crime de responsabilidade, tal como prevê a Constituição Federal [...]”, abrindo caminho para um governo da direita assumir o poder, em agosto de 2016 (ANPED, 2016)

Em 2019, a 39ª reunião da ANPED teve como tema do debate acadêmico: Educação Pública e Pesquisa, ataques, lutas e resistências. Tal temática foi inspirada no compromisso histórico dessa associação com o direito à educação, à escola pública, à pesquisa crítica, rigorosa, comprometida com a justiça social, com a democracia, com o reconhecimento e a solidariedade humana.

A esse respeito, a ANPED faz uma análise crítica dos ataques de múltiplas dimensões ao sistema democrático brasileiro. Mas, também traz esperanças quando chama atenção para a necessidade de mais lutas e resistências pela educação e pela defesa da inclusão de todos os sujeitos em diferentes e diversos espaços educativos, tais como: escolas, centros de educação



infantil, comunidades, movimentos sociais, universidades e tantos outros pelos quais tecemos nossas pesquisas coletivamente.

O texto da ANPED (2019,n.p), chama a atenção “[...] à injustiça, à exclusão, à homofobia, aos racismos, ao autoritarismo [...]” e solicita entendimento do conceito do que é “[...] ser humano pleno e quais as possibilidades dos processos educacionais contribuírem para uma sociedade em que o reconhecimento e a solidariedade sejam possíveis”.

A 40ª reunião geral da ANPED ocorrida em Belém, no ano de 2021, traz como tema A Educação como prática de liberdade: Cartas da Amazônia para o mundo, com a intenção de debater a respeito dos “[...] ataques à educação em múltiplas dimensões [...]”, ocorridas no governo federal (2018 – 2022), assumindo o compromisso de pensar, repensar e reconhecer lutas intensas e plurais (ANPED, 2021)

Tais Lutas defendidas pela ANPED sempre visam os direitos às diferentes, aos espaços democráticos, à aprendizagem nos espaços educativos, ao diálogo entre todos, os movimentos sociais, a diversidade de comunidades, às universitárias, campos de pesquisa, todos afetados pela pandemia e por uma gestão contraditória das políticas públicas nacionais.

## GT- 9 TRABALHO E EDUCAÇÃO

O GT-9 Trabalho e Educação caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise.

Os trabalhos do GT 09 foram organizados e separados utilizando os seguintes descritores: gênero do autor, se possui coautoria, regiões dos trabalhos, teóricos metodológicos, metodologia e financiamento

## A 38ª REUNIÃO DA ANPED

A 38ª reunião nacional da ANPED, aconteceu de 1 a 5 de outubro de 2017 no campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís (MA), tendo como Tema: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.

Observou-se foram apresentados vinte trabalhos nesta reunião, tendo como autoras quinze trabalhos e com autores doze, com uma quantidade de nove trabalho que apresentaram coautoria.

Os trabalhos foram divididos pelas cinco regiões do Brasil, com uma quantidade de cinco trabalhos da Universidade Federal do Pará representando a região norte. Três trabalhos da região nordeste, respectivamente da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade do estado da Bahia e do Instituto Federal de Pernambuco. A região sudeste apresentou um número expressivo de trabalhos, dois da Universidade de São Paulo, já as Universidades Federal Fluminense, Estadual do Rio de Janeiro, Federal do Rio de Janeiro, Federal do Espírito Santo e a Universidade Católica de Santos apresentaram apenas um trabalho. A região centro-oeste teve dois trabalhos neste GT, respectivamente da Universidade Federal e Estadual de Goiás. Da região sul, foi-se apresentado quatro trabalhos, dois da Universidade Federal de Santa Catarina, um da Universidade do Estado de Santa Catarina e um da Universidade Luterana do Brasil.

Observou-se que foram utilizados vários tipos e métodos de pesquisa, entre os principais destacamos: cinco trabalhos como pesquisa qualitativa de análise bibliográfica e documental, cinco de pesquisa quali/ quantitativa com levantamento de dados e análise descritiva, três de pesquisa qualitativa-interpretativa com geração de dados, com dois trabalho cada, tiveram a pesquisa qualitativa de cunho descritivo analítico, a qualitativa-revisão de literatura, a qualitativa/ pesquisa- formação/ pesquisa ação e a qualitativa estudo de caso.

Destacam-se os principais teóricos e autores como Hobsbawn, Harvey, Gramsci, Mézáros, Sánches Vásquez, Marx, Engels, Feuerbach, Goldmann, Arroyo, Ciavatta, Freire, Alves, Frigotto, Rodrigues, Lukács, Arfuch, Hall, Sposito, Carrano, Barros, Cohn, Chauí, Titwin, Belloni, Mill, Smith, Bardin, Hypolito, Hirata, Saviani, Azevedo e entre outros.

A quantidade de trabalhos que não tiveram, ou seus autores não apresentaram a agência foram dez. Dois trabalhos cada foram financiados pela CAPES e CNPQ. Um trabalho cada foi financiado pela UFRRJ, FAPESP, FAPEG, PROSUC/ CAPES e OBEDUC CNPQ/ CAPES.

### **A 39ª REUNIÃO DA ANPED**

Aconteceu de 20 a 24 de outubro de 2019 no campus da universidade federal fluminense, Niterói/ RJ, tendo como Tema: Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências.

Foram apresentados no GT 09 — Trabalho e Educação vinte e oito trabalhos, com dezenove autoras e quinze autores, sendo oito trabalhos com coautoria. Três trabalhos provenientes da região Norte, dois da Universidade Federal do Pará e um da Universidade Federal do Amazonas. A região Nordeste fez a exposição de dois trabalhos, um da Universidade Federal da Bahia e outro do Instituto Federal Baiano. A região Sudeste sobressalente com dois trabalhos cada, as universidades de São Paulo, Estadual do Rio de Janeiro, Federal do Rio de Janeiro e Federal do Espírito Santo. Com um trabalho cada temos as universidades Federais de São Carlos/SP, Minas Gerais, Fluminense, Rural do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado de São Paulo, o Instituto Oswaldo Cruz, a Universidade Católica de Santos/SP e o Instituto Universitário São Camilo.

A frente Centro-Oeste possui três trabalhos da Universidade Federal de Goiás e um cada as Universidades Estadual de Mato Grosso e estadual de Goiás. Na região Sul tivemos dois trabalhos da Universidade de Santa Catarina, um cada da Universidade de Pelotas, Fundação Universitária do Rio Grande, Instituto Federal do Paraná e Santa Catarina.

Todos os textos foram de cunho qualitativas, destacando-se treze trabalhos de análise bibliográfica e documental, cinco de levantamento de dados/ análise descritiva, três de cunho descritivo e analítico. Destes. Apenas dois escolheram como metodologia o estudo de caso e geração de dados. Um artigo apenas se baseou em pesquisa formação-pesquisa, ação e método de análise comparada.

Os trabalhos apresentados como embasamento teórico Hobsbawn, Frigotto, Harvey, Ciavatta, Ferreti, Marx, Haddad, Nóvoa, Adorno, Horkheimer, Postman, Pistrak, Cury, Cardart, Delors, Lukács, Gramsci, Luck, Mészáros, Apple, Shiroma, Poulantzas. Os autores mais citados foram Fernandes, Militão, Hypolito, Cháves, Perreira, Santos, Silva, Melgaço, Dourado.

Ao total, dezesseis trabalhos, não receberam financiamento ou não foi informado a agência. Seis trabalhos foram financiados pelas CAPES, quatro pelo CNPQ e um pelo IFSC e outro pela FAPERJ.

#### **A 40ª REUNIÃO DA ANPED**

A 40ª reunião da ANPEd ocorreu entre os dias 17 a 22 de outubro de 2021, no campus da Universidade Federal do Pará, Belém /PA, tendo como Tema: Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!

No momento que impôs grandes desafios em prol da vida e da ciência, foi necessário a adaptação para o modo virtual da reunião, mantendo vivo o compromisso da ANPEd com a

Educação durante os quarenta anos da associação que foi comemorado nesta reunião. Apresentando ao centro das discussões os ataques à educação em múltiplas dimensões nos últimos anos e no atual governo, mas também a resistência e o compromisso da ANPEd com pensar e reconhecer lutas intensas e plurais abertas ao diálogo.

Na ocasião foram apresentados trinta e seis trabalhos, sendo quarenta e uma autoras e onze autores com um quantitativo de quinze coautores.

Com a região Norte houve a participação de sete trabalhos da Universidade Federal do Pará, dois da Universidade Federal do Tocantins e um da Universidade Federal do Amapá. Na representatividade da região Nordeste, duas instituições baianas se destacam, cada uma com um trabalho apresentado, um da Universidade Federal e outro da Universidade Estadual. Na região sudeste temos com dois trabalhos cada, a Universidade de São Paulo, a Federal do Espírito Santo e o Instituto Federal Fluminense com uma apresentação apenas, destacamos a Universidades, Estadual do Rio de Janeiro, Federal do Rio de Janeiro, Católica de Petrópolis, a Universidade de Taubaté e o Instituto Federal de Minas Gerais.

No Centro-Oeste temos dois trabalhos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, dois trabalhos da Universidade de Brasília e um da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Na região Sul apresentaram três trabalhos da Universidade Federal de Pelotas, dois da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e com um trabalho apenas, as Universidades, Federal, Estadual e do Oeste de Santa Catarina, a Federal de Santa Maria, a Estadual de Ponta Grossa, a Universidade de Santa Cruz do Sul, e dos Institutos Federais de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul cada um com uma representação.

Tiveram como metodologia os tipos de pesquisas qualitativas/ quantitativa, com quatorze trabalhos de análise bibliográfica e documental, sete pesquisas com levantamento de dados/ análise descritiva, seis de cunho descritivo-analítico, dois de estudo de caso, e com apenas uma apresentação as pesquisas, interpretativa com geração de dados, pesquisa-formação/ pesquisa ação e revisão de literatura.

O estofo teórico destaca-se Vásquez, Adams, Peón, Kuenzer, Tardif, Gatti, Lessard, Bardin, Lowy, Gramsci, Mészáros, Frigotto, Godinho, Marx, Saviani, Galvão, Dowbor, Makarenko, Creswell, Ferreira, Kosik, Lukács, Hobsbawn, Bessil, Caldart, Fischer, Paim, Pistrak, Shulgin, Belloni, Chesnais, Brabach, Shiroma, Os autores mais citados foram Antunes, Alves e Faria, Souza, Lombardi, Sanfelice, Freire, Barata-Moura, Ramos, Evangelista, Gil.



Trabalhos que não apresentaram suas agências financiadoras ou que não receberam incentivo foram vinte e dois trabalhos, com financiamento do CNPQ foram quatro, da CAPES três. O PROSUC/ CAPES, juntamente com a FAPERGS, FAPESP, IFMG e IFSC tiveram apenas um trabalho financiado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este levantamento de dados mostra uma maior participação de pesquisadores de regiões com mais Universidade, programas de pós-graduação e com mais capacidades de obterem financiamentos para projetos de pesquisas. Em primeiro lugar, o Sudeste do Brasil, por motivos sociais e econômicos, o número de universidades, seguidas regiões Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil.

Nota-se a participação mais ativa das Universidades Federais, Estaduais e particulares, dos Institutos Federais e centros universitários das regiões próximas à cidade que sediará a reunião da ANPED.

Além disso, constata-se um número decrescente de trabalhos financiados pelas agências de fomento do país, especialmente durante o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro. A participação e luta viva, ativa e resistente da ANPED por uma educação justa, igualitária e democrática e por seus membros nos vinte e três grupos de trabalhos, discutindo e refletindo as diversas facetas da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 1, no 2, p. 173 – 192, maio/ ago., 2016.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luis. Anais [...]. São Luis: UFMA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/?ga=2.164323903.122528635.1693858858-1305574148.1693257349>

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. Anais [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: <http://39reuniao.anped.org.br/?ga=2.164323903.122528635.1693858858-1305574148.1693257349>

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2019, Belém. Anais [...]. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/40reuniao>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Dialogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./ dez. 2006.

## O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO (A) CRÍTICO DO ALUNO A PARTIR DA BNCC

Vanessa Janaína Viana de Oliveira (SEMED/MS)  
nessa3502@gmail.com

Arão Davi Oliveira (Egresso UCDB)  
adodavi@gmail.com

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que organiza o currículo da Educação Básica em habilidades e competências o qual deve ser seguido pelas redes de ensino no Brasil como tronco curricular comum. Esta pesquisa visa responder como a BNCC pode contribuir para instrumentalizar o pensar na educação básica? Assim, traçamos como objetivo: discutir possíveis limitações impostas pela BNCC para uma formação escolar que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Os resultados indicam que a BNCC está baseada na teoria das competências, oferece pouca margem para a escola e os professores elaborem atividades voltadas ao desenvolvimento cultural de modo a tornar os educandos críticos e emancipados. Com base nos dados apresentados, percebemos aproximações da proposta da BNCC com o conceito de semiformação de Adorno, o qual foi utilizado como base teórica para o desenvolvimento do trabalho. Assim, pode-se afirmar que a formação na educação básica a partir da BNCC se torna, em alguma medida, mais pobre, devido a priorização de uma formação mais técnica em detrimento a outra que possibilite discussões que problematizem a diversidade cultural e produção social, em contextos nacional e local.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação básica. Teoria crítica. Semiformação.

### Introdução

Este estudo foi desenvolvido no interesse de abordar o conceito de formação escolar presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir dos estudos da teoria crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Brasileira começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015 com a participação de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes dos aparelhos privados da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

A BNCC organiza o currículo da educação básica em Competências e Habilidades ficando as redes de ensino obrigadas a cumprir esse documento. Assim, essa pesquisa visa responder como a

BNCC pode contribuir para instrumentalizar o pensar na educação escolar? Partimos do pressuposto que a BNCC da forma como foi ofertada contribui para o que Adorno chama de semiformação, ou seja, uma crise na formação, uma formação mais pobre na qual o tecnicismo é priorizado em detrimento a uma formação que problematize as diversidades da produção social em contextos macro e micro, o que contribui para formação de uma sociedade performática.

Por isso, traçamos como objetivo -analisar possíveis limitações impostas pela BNCC para uma formação escolar que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico. Inicialmente, apresentaremos o conceito de semiformação a partir da teoria crítica e, na sequência, discutiremos possibilidades de formação escolar e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno presentes na BNCC a partir do conceito de semiformação.

Assim, essa pesquisa busca contribuir com o meio acadêmico trazendo à discussão o entendimento de formação proposto a partir da Base Nacional Comum Curricular, pois por ser um documento de referência obrigatória para se organizar e se ofertar o currículo da educação brasileira carece ser analisado e discutido por diferentes embasamentos teóricos.

A pesquisa é do tipo bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, utilizando publicações de artigos científicos e livros que abordam essa temática. Os dados coletados foram analisados a luz da Teoria Crítica, sobretudo o conceito de semiformação de Adorno (2005). Na pesquisa documental utilizamos: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o texto final da BNCC, a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). De acordo com Gil (2002), pesquisas qualitativas são aquelas que procuram tomar posse de dados descritivos que apresentam o resultado do contato empreendido entre o pesquisador e a situação identificada, com especial atenção aos resultados e perspectiva de seus integrantes.

Este trabalho está dividido em duas seções principais além da introdução e considerações finais. Na Primeira seção apresenta-se a elementos da teoria crítica e do conceito de semiformação de Adorno os quais fundamentam as análises do objeto estudado; na segunda seção, apresenta-se elementos que denotam o entendimento de formação escolar presentes na BNCC a partir do qual o conceito de semiformação de Adorno é utilizado como fio condutor para análise desse objeto estudado.

## A teoria crítica e o conceito de semiformação

A Teoria Crítica surge em 1924, na esfera da sociologia alemã, com a formação da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, instalados na Universidade de Frankfurt na Alemanha.

Na década de 1920, um grupo de intelectuais criaram o Instituto de Pesquisa Social, que passaria a ilustre diretoria, no ano de 1930, ao então filósofo Max Horkheimer (1895-1973). Com Horkheimer, o então Instituto, segundo Reale e Antiseri (2006, p. 469), acabou "assumindo a fisionomia de uma Escola, que elaborou o programa que passou para a história das ideias com o nome de "teoria crítica da sociedade" A teoria crítica da sociedade busca efetuar uma análise de todos os elementos possíveis da sociedade, não hierarquizando ou descartando nem uma das partes que compõem o corpo social (Monteiro; Neto, 2016, p. 653).

A primeira geração de cientistas sociais que integrou a Escola de Frankfurt foi composta por intelectuais alemães de esquerda, entre os quais, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

A primeira gestão ficou a cargo de Horkheimer, que se torna reitor em 1931, época que é lançada a Revista para Pesquisa Social- na qual os autores elaboram uma releitura os filósofos clássicos que recebeu o nome de Teoria Crítica da Sociedade. Uma doutrina cética e cheia de pessimismo que procura estudar os insucessos do movimento operário na Alemanha (Costa, 2005, p. 270).

O filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1903-1969), fez parte da corrente de pensamento do início da década de 1920 fundamentada na ideologia marxista. Um dos fundadores da Escola de Frankfurt que dedicou a vida ao entendimento dos processos de construção do homem na sociedade. Adorno estudava a lógica da burguesia industrial com o intuito de defender as transformações na sociedade. Acreditava que a sociedade capitalista fixava uma estrutura dominante, no qual o indivíduo perdia a capacidade de pensar e agir de acordo com a sua individualidade, atendendo sempre a necessidade de terceiros, a burguesia.

Pouco depois da entrada de Horkheimer no Instituto, Adorno incorporou-se ao mesmo, efetuando pesquisas e trabalhos tanto individuais, quanto em conjunto com seus companheiros de Instituto, em especial Horkheimer, ao qual publicariam em conjunto a obra Dialética do esclarecimento em 1947. Com o ingresso de Adorno ao quadro de membros do Instituto, as análises e estudos efetuados no interior da pesquisa crítica tiveram um acréscimo capital em seu desenvolvimento (Monteiro; Neto, 2016, p. 654).

Em 1932, os membros da Escola de Frankfurt viram-se obrigados a emigrarem da Alemanha, pois, com a promoção de Hitler ao poder, os estudos e pesquisas tornaram-se difíceis. Porém, mesmo com todos os limites e dificuldades continuavam seus estudos e análises



das problemáticas que a sociedade vivia durante a Segunda Guerra e no pós-guerra. Com o final da Segunda Guerra, Adorno e Horkheimer retornam à Alemanha, em especial, à Frankfurt. Depararam-se com uma realidade do pós-guerra e suas profundas consequências que inquietariam ainda mais os filósofos até seus últimos dias de vida.

Nos primeiros anos, o Instituto foi financiado por recursos doados pelos seus fundadores judeus, mas a ascensão do nazismo coloca em risco a continuidade de seus trabalhos. Durante a ditadura nazista e a Segunda Guerra Mundial, os pesquisadores do Instituto passam a trabalhar em anexos instalados fora da Alemanha- Londres, Paris, Zurique- e até mesmo em Columbia, nos Estados Unidos, onde se instalam o próprio Horkheimer, Léo Löwenthal e Theodor Adorno. Com o fim do nazismo, alguns professores voltam à Alemanha e retomam seus trabalhos e aulas, restabelecendo o que restava do Instituto dezessete anos depois de sua “extradição” (Costa, 2005, p. 269 ).

O pensamento desenvolvido por Adorno gira em torno da crítica à indústria cultural, que na sua visão, foi responsável por comprometer a capacidade humana de agir com emancipação e autonomia (Adorno, 1996). Por essa ótica, os indivíduos têm suas consciências influenciadas fortemente pela comercialização e banalização de bens culturais, o que foi chamado por Adorno e Horkheimer (1985) de semiformação.

Cabe destacar que o conceito de “indústria cultural” estabelece relação com o conceito de “cultura de massas”. A indústria cultural, ‘caracteriza a novidade da formação social instalada em sua plenitude até meados do século XX no âmbito das relações sociais capitalistas, contexto em que a questão do sujeito exige perspectivas de apreensão próprias’ (Maar, 2003, 461). Já a semiformação se liga a uma razão instrumental com a função social da tecnologia (Marcuse, 1998, p. 71).

Para entendermos a semiformação é necessário destacar que a formação para Adorno (1996, p. 389) “é cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Já a semiformação seria uma crise na formação, uma formação mais pobre na qual a tecnificação dos gestos e sentidos produzidos a partir da produção técnica acelerada, complexificação da vida de uma sociedade performática (Manfré, 2020, 21). Ou seja, “a semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo [...], à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (Adorno, 1996, p. 3).

Na visão de Adorno e Horkheimer (1985) quando o homem é semiformado,

as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se

transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura [ou semiformação] que por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada (...). Contudo a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 204).

Destacamos nesse trecho “que na apreensão do espírito na formação social o ponto de partida é o próprio processo de reprodução presente, apreendido pelos sujeitos nele (semi)formados como resultado a ser beneficiado” (Maar, 2003, p. 464). Podemos observar que “os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam nas insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (Adorno, 2010, p. 8).

Significa dizer que partindo da Teoria da Semiformação, é necessário decodificar a cultura e a formação na pós-modernidade em tempos e espaços onde acontecem, e não apenas interpretá-los com base no idealismo, nos termos da própria semiformação (Adorno, 2010).

Para Zuin e Soares Zuin (2017), o indivíduo semiformado considera que se demanda tempo para desenvolver seus conhecimentos acerca de qualquer conteúdo e, por isso, “orgulha-se de si próprio quando obtém o reconhecimento de outros indivíduos semiformados que agem da mesma forma e se identificam como partícipes do mesmo *team* (Zuin; Soares Zuin, 2017, p. 425). Esse tipo de narcisismo coletivo faz com que esses indivíduos compensem “a consciência de sua impotência social – consciência que penetra até em suas constelações instintivas individuais – e, ao mesmo tempo, atenuam a sensação de culpa por não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito, deveriam ser e fazer (Adorno, 2010, p. 32).

Cabe destacar que a semiformação não se explica em si, pois é necessário entender os processos de dominação existentes nas relações sociais políticas e econômicas, “a ideia de cultura não pode ser sagrada, [...] pois a formação cultural nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (Adorno, 2010).

Por essa ótica, percebe-se a sujeição “objetiva no “plano” do já “objetivado” pelo verdadeiro “sujeito”, revelado “para além” da sociedade já constituída, como aquele “sujeito limite da reificação”, porque ele “produz reificação” e “se subordina voluntariamente a ela” (Maar, 2003, p. 467).

Assim, a semiformação vai se constituindo como uma forma de dominação da coerência. Nas palavras de Adorno (1979, p. 94),

Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. A ideia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. A formação cultural (Bildung) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ela remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação (Adorno, 1979, p. 94).

Assim, a formação cultural cujo elementos envolvem a formação escolar e por isso, o currículo é pensado para ser desenvolvido nesse espaço e por relações que envolvam os atores escolares passou a ser fragmentado, massificante, técnica e acriticamente, tornando-se uma semiformação, revelando-se também como semicultura (Adorno, 2005, p. 5). Na próxima seção, apresentaremos alguns elementos da BNCC para entendermos como essa está estruturada e como influencia o currículo e a formação do cidadão que passa pela escola.

### **A BNCC e o entendimento de formação e semiformação**

A Base Nacional Comum Curricular foi uma reivindicação dos organismos internacionais, e tem como marcos legais, a Constituição Federal de 1988, no artigo 210; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso IV de seu artigo 9º, e 26 (BRASIL, 1996); no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, que reitera a necessidade de estabelecer diretrizes para a educação básica e uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil em todas as etapas da Educação Básica e modalidades (Brasil, 2014).

No primeiro semestre de 2015, ainda durante o governo Dilma Rousseff, a proposta de BNCC começou a ser formulada de forma democrática, pois envolveu a participação de entidades públicas e de representantes da sociedade civil. Destacaram-se as associações científicas de universidades públicas, além “do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como de representantes da classe empresarial, organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum” (Albino; Silva, 2019).

Entretanto, com o Golpe parlamentar que impichou a presidenta Dilma Rousseff, os caminhos que esse documento tomou certamente passou a atender interesses mais mercadológicos que propriamente para formação de sujeitos críticos e emancipados. No texto da BNCC consta que “com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares

terão diante de si, a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas” (Brasil, 2018, p. 20). “No entanto, essa tarefa conta com um texto previamente determinado nos detalhes a ser considerado de forma obrigatória, o que revela os limites das participações dos sujeitos escolares na construção do currículo” (Albino; Silva, 2019).

Setores privatistas da educação, como ONGs, grupos prestadores de serviços e assessoria, empresas que produzem materiais didáticos participaram ativamente do processo de construção da BNCC.

Pelo menos desde 2001 vem sendo articulado um movimento global denominado Germ – Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa a fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização (Hypolito, 2019, p. 189).

Em 15 de setembro de 2015 é apresentada a primeira versão da BNCC, com a publicação do *site* [www.bncc.gov.br](http://www.bncc.gov.br) no qual os cidadãos brasileiros podiam acessar, se cadastrar e realizar comentários e sugestões em dois aspectos: o primeiro, opinar sobre os documentos introdutórios e o segundo, realizar sugestões, complementações, alterações, nos objetivos de aprendizagem. Após as análises e tabulação desses comentários enviados pela população em geral e das críticas da sociedade científica, elas foram incorporadas a segunda versão.

A segunda versão foi submetida a seminários estaduais nos quais foram incorporadas novas contribuições. O texto foi enviado e organizado pelo Conselho Nacional de Educação, formando-se assim a terceira versão da BNCC educação infantil e ensino fundamental, que tornou-se pública, em dezembro de 2017. “Foi nessa conjuntura nacional e internacional que a reforma curricular ocorreu, pleiteando interesses alinhavados ao mercado educacional empresarial” (Mafré, 2020, p. 12).

A BNCC define objetivos de aprendizagem elencados como essenciais através de competências e habilidades que as escolas deverão compor em seus currículos, enfatizando a formação integral. No texto da BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Assim, foi adotada a pedagogia das competências, uma discussão que esteve no Brasil no final dos anos 1990, e que desaparece nas questões curriculares, volta neste documento, de acordo



com alguns analistas, com um viés para o mundo empresarial. Apresentando valores como competitividade, empreendedorismo, o “saber fazer”.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

Em outro ponto, apresenta “habilidades” essenciais para todos os alunos da educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Questionamos, como saber as necessidades essenciais para todos os alunos do ensino fundamental em todo o Brasil e suas diferenças regionais?

O entendimento de ensino presente na BNCC reforça o criticado “aprender a fazer” do relatório de Delors para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir” no ano de 1998, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, o qual vem sendo questionados desde sua publicação.

Silva (2007), interpretando o relatório de Jacques Delors afirma:

A finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” possui como referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho. Assim, toda a educação básica deveria ter como um de seus pilares o aprender a fazer, que, mesmo sendo indissociável do aprender a conhecer, “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (Delors, 1998, p. 93) (Silva, 2007, p. 114).

Uma das consequências de se priorizar o desenvolvimento de competências como modelo de formação estimula-se a necessidade do sujeito adaptar-se, “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”. Nota-se a crítica do autor em relação a essa visão sobre a finalidade do ensino (Saviani, 2013, p. 438).

A necessidade do mercado internacional de produção de tencionar os sistemas educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil para adaptar a educação escolar em formação flexível para o trabalho. Isso, cria consensos para que sugestões vindas de organismos internacionais como a UNESCO por meio do Relatório de Delors (1998) se materialize enquanto política pública (Melo, 2010, p. 243).

Por essa ótica, o consenso criado por meio da BNCC, propõe e impõe, mais uma vez, que a educação escolar atenda ao princípio das competências que por não atender a uma formação ampla que permita desenvolvimento do pensamento crítico e emancipado do educando se enquadra em grande medida na “semiformação” teorizada por Adorno (2005).

A qualificação tem sido tensionada pela noção de competência: Em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (Ramos, 2002, p. 402).

Assim, “a nova forma de ser do trabalhador para adaptar-se às novas demandas da produção flexível tem como centralidade a formação de habilidades, atitudes, competências, disponibilidades, que se encontram legitimadas nos pilares da educação para o século XXI (Oliveira, 2017, p. 39). “constata-se a forma como as políticas educacionais estão sendo articuladas diretamente às regras do mercado de competitividade internacionais (Manfré, 2020, 18).

O que estamos colocando em questão é esse modelo das competências, de uma abordagem por competências que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as “competências” adquiridas pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante (Dias; Nogueira, 2017, p. 4)

O processo de precarização da educação é marcado pela tentativa de se enfraquecer as discussões sobre cultura, notadamente submetida a uma valorização do tecnicismo e da padronização, esse entendimento de formação é contrário “ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (Silva, 2015, p. 375). Sobre isso, Manfré (2020, p. 23) afirma que “no campo do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular notamos o quanto essa proposta está vinculada ao aprender a aprender constantemente, processo esse desvinculado do aprender a pensar e a inconformar-se.

Maar (2003) apresenta reflexões que podem ser estendidas as possíveis consequências que BNCC pode trazer aos educandos no Brasil, quando esses são ceifados da possibilidade de desenvolverem-se críticos e emancipados, diz autor:

A teoria emancipadora da consciência de classe proletária, construção ideal-típica a orientar a intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente, seria substituída pela teoria crítica da semiformação da classe burguesa vigente, decifrada em sua forma social determinada, entre outras, como ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social. A realidade aparente (“o todo é o falso” em sua determinação social), mas produzida: é por este prisma, em que se decifram seus momentos constituintes, que se estabelece o único acesso à essência (reflexão que distingue o “verdadeiro”) (Maar, 2003, 462).

No próprio texto da BNCC está presente a recomendação de que a organização pedagógica do ensino deve ser pautada para o desenvolvimento de competências. Ou seja, “Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2017, p. 13). O entendimento de formação presente na BNCC, com base em Competências e Habilidades apresenta forte relação com o conceito de semiformação de Adorno (2005).

Pode-se afirmar que assim como a formação na BNCC foi idealizada em competências e habilidades destaca que “no clima da semiformação, os conteúdos verdadeiramente coisificados da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas. Isso, de certo modo, corresponde à sua definição [semiformação]” (Adorno, 2010, p. 18).

### **Considerações finais**

Este trabalho buscou discutir possíveis limitações impostas pela BNCC para uma formação escolar que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, no qual o pressuposto inicial se confirma. Cabe destacar que a BNCC é resultado de uma disputa por campos distintos da educação. Ou seja, entre entidades públicas e da sociedade civil, que defendem a valorização de um projeto educacional que valorize o desenvolvimento cultural do educando garantido emancipação e criticidade do pensamento; do outro lado, organismos internacionais e representantes da sociedade civil organizadas, sobretudo em ONGs, que visam tornar a educação brasileira uma ferramenta para formação flexível de força de trabalho para o mercado capitalista de

produção e também ao empreendedorismo, conseqüentemente, não propõe como premissa o desenvolvimento cultural do educando.

O trabalho teve como suporte a teoria crítica, sobretudo o Conceito de semiformação, o qual com base nos resultados presentes no corpo desse trabalho, foi percebido no entendimento proposto de formação da BNCC, por exigir que o desenvolvimento do processo de ensino esteja atrelado ao desenvolvimento de competências e habilidades tornando a formação escolar mais técnica o que empobrece as discussões sobre o sujeito e suas diferenças enquanto agente social e cultural ou seja o que se manifesta como crise da formação cultural.

### Referências

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In: **Primeira Versão**. Porto Velho, 2005.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: Pucci, B; Zuin, A. L. (orgs). **Teorocrítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME; MPB, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em; 05 ago. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, J.; NOGUEIRA, L. O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades. In: SEAD, 8., **O político na análise do discurso: contradição, silenciamento, resistência**. 2017, Recife. Anais [...]. Recife, 12 a 15 set. 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sead.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2022.



HYPOLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. In. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em 2 ago. 2022

MAAR, W. L. . Adorno, Semiformação e Educação. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?lang=pt>. Acesso em 2 ago. 2022.

MANFRÉ, A. H. Base Nacional Comum Curricular e (Semi) Formação: quais os dilemas da escola atual?. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 111, p. 9–28, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.111.9-28. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9373>. Acesso em: 1 ago. 2022.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZUIN, V.; SOARES ZUIN, A. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 420-436, 19 dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7757>. Acesso em 02 ago. 2022.

## O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CAPITAL DE MS: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DE UMA PESQUISA DOCUMENTAL

Lucimar Lima da Silva Costa (PPGE/UCDB)  
lucimar-lima07@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo desse estudo documental é elencar as ações governamentais que foram adotadas a partir do desenvolvimento de políticas educacionais no período pandêmico. Tais políticas foram construídas para atender a proposta do ensino remoto na Rede Estadual de Mato do Grosso do Sul, assim como a Rede Municipal de Campo Grande. O foco dessa construção era o enfrentamento da pandemia ocasionada pelo CORONA-VÍRUS, que impôs o distanciamento social. Sendo assim, o presente artigo adotou como critério metodológico para a sua investigação, a pesquisa documental. Nessa pesquisa, foram elencados vinte documentos que nesse trabalho serão estudados de forma breve, mas que posteriormente, na tese, serão analisados de forma mais criteriosa e serão confrontados a luz da materialidade dos fatos. Visto que o método adotado na realização desse levantamento documental é o método dialético histórico crítico, sendo assim, torna-se relevante perceber o movimento que foi empregado nesse período, e para tanto, as fontes documentais se tornam importantes.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Covid. Legislação.

### Aspectos Introdutórios

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de desenvolvimento do Ensino remoto na educação básica do estado de Mato Grosso do Sul, instituído pelo Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020 e do município de campo grande intuído pelo Decreto 14.195, de 15 de março de 2020, que suspenderam as aulas partir do dia 18/03/2020, impondo o distanciamento social.

O ano escolar de 2020 teve início com uma situação inusitada, já no mês de fevereiro desse ano falava-se muito sobre uma epidemia que estava atingindo parte do globo terrestre e que inspirava cuidados devido ao seu rápido contágio. Instituições de ensino ao redor do mundo passaram a olhar essa situação com preocupação. Naquele momento, se sabia pouco sobre a repercussão que essa nova situação traria ao Brasil.

As doenças causadas por vírus, as denominadas Corona viruses (CoVs), pertencem a um grupo familiar de 4 tipos de vírus, seriam eles: Coronaviridae, Arterivirida, Mesoniviridae

e Roniviridae. No tocante a família do vírus Coronaviridae, de acordo Junior (2020), essa família desses vírus é do tipo RNA causadores de doenças respiratórias em animais. Sendo assim, segundo Carvalho (2020) até ao término de 2019 nesse grupo existiam 7 vírus capazes de causar doenças em humanos. Ocorre que, ao término do ano de 2019 eis que surge um novo vírus nessa família, trata-se do SARS-CoV-2.

Sendo assim, o SARS-CoV-2 se tornou o mais novo membro da família dos Coronaviridae, dando origem ao “Coronavirus Disease-2019” (COVID-19). Segundo ZHOU et al., 2020a), no dia 31 de dezembro de 2019, a China se dirigiu a Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo a notificação do surgimento desse novo vírus em Wuhan, na província de Hubei. Segundo relatos dos cientistas chineses, com oito dias após o achado desse vírus eles já o teriam isolado, classificando-o como: SARS-CoV-2 (também chamado de 2019-nCoV).

No dia 11 de março de 2020, depois de aproximadamente dois meses e meio de intenso acompanhamento, a OMS veio a decretar um estado de pandemia relacionado ao contágio pelo vírus SARS-CoV-2. Uma semana após as declarações da OMS, o mundo já contabilizava 209.839, sendo que desses havia um total de mortes de 8.778 (WHO, 2020a).

Sobre a origem desse vírus devastador, de acordo com pesquisadores, existe uma hipótese de que os primeiros contágios tenham ocorrido aos humanos chineses, depois que esses teriam ingerido carne de morcego, uma iguaria comercializada na China. Cabe ressaltar que, seguindo essa linha de raciocínio, embora o primeiro contágio tenha acontecido da transmissão de animais silvestres aos humanos, é sabido que a propagação desse contágio de forma vertiginosa acontece entre os humanos (PHELAN; KATZ; GOSTIN, 2020).

No tocante a sua incubação, de acordo com estudiosos desse vírus, já se sabe que ele pode se encubar de 5 a 14 dias no organismo dos seres humanos. Nesse contexto, muitas das pessoas infectadas não terão sintoma algum, essas pertencem ao grupo dos pacientes assintomáticos. Por conseguinte, essa situação acaba contribuindo com o aumento dessa contaminação viral, sem que a sua presença seja identificada. Sendo assim, o contágio por pessoas assintomáticas expressaria 86% do total dos infectados pelo SARS-CoV-2. (GUO, 2020).

Sobre a mortalidade gerada por esse vírus, de acordo com Lana (2020), em estudos preliminares, até aquele momento poder-se-ia afirmar que a taxa de mortalidade girava em torno de 2,2% dos contaminados, embora 16% venham a desenvolver a forma grave da doença, precisando inclusive, de internação para o seu restabelecimento. Se comparado com a H1N1, a

taxa de mortalidade do SARS-CoV-2, entretanto, devido a 16% evoluírem para a forma mais grave da doença, e devido ao alto grau de contágio, rapidamente ocorre uma saturação do sistema de saúde, tanto no Brasil como ao redor do mundo.

Diante daquele cenário preocupante, em 6 de fevereiro de 2020, o governo Federal por meio da [Lei nº 13.979, adota medidas de](#) enfrentamento em regime de emergência concernente a saúde pública do Brasil. Tais medidas apresentavam de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Nesse interim, a menos de um mês desde a publicação dessa primeira lei, o governo estadual de Mato Grosso do Sul publicou em 16 de março de 2020 o Decreto Nº 15.391 que versava sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense.

Um dia depois desse decreto, o governo do estado de Mato Grosso do Sul publica um outro decreto, que de acordo com o próprio governo seria um complemento da publicação do dia anterior. Nesse Documento por Nº 15.393, de 17 de março de 2020, o governo estabeleceria medidas concernentes ao ensino em Mato Grosso do Sul, no qual previa a suspensão das aulas em todo o território estadual, e nas três redes de ensino básico, qual seja, a rede Estadual, Municipal e Particular do referido Estado deveriam suspender por 15 dias as aulas presenciais. No dia 15 de março desse mesmo ano a prefeitura Municipal de Campo Grande também teria publicado o decreto nº 14.195, no qual previa a suspensão das aulas na rede municipal de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul pelo período de 20 dias, a contar a partir do dia 18 de abril desse mesmo ano.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343 publicou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Pode-se afirmar que a partir daí estava estabelecido o “ensino remoto” no Brasil. Notem que, nesse primeiro momento ocorre um desencontro entre a prefeitura de Campo Grande e o Estado sobre a quantidade de dias que deveriam suspender as aulas. De um lado o Estado do MS estabelece a suspensão durante 15 dias, de outro, a prefeitura suspende durante 20 dias.

Feita essas considerações iniciais, as quais sinalizam pequenos desencontros no tocante ao consenso sobre o número de dias que as aulas deveriam ser suspensas, torna-se relevante



compreender a conceituação do que viria ser o ensino remoto e as nuances que essa proposta engloba. Para tanto, parte-se de conceitos importantes que se referem a análise do objeto, tais como:

**Distanciamento social que de acordo com o Ministério da Saúde (2020) deve ser compreendido como sendo a redução de interação entre as pessoas de uma comunidade de modo a diminuir a velocidade de transmissão do vírus. O ministério explica ainda que tais estratégias são adotadas quando, em cenário pandêmicos existem indivíduos já infectados, mas ainda assintomáticos ou oligossintomáticos, ou seja, aquelas pessoas que apresentam sintomas leves que são confundidos com outras doenças e não estão em isolamento.**

**Avançando, entende-se de acordo com Beher (2020), o ensino deve ser considerado remoto quando existe um distanciamento no tocante ao espaço, ou seja, um distanciamento geográfico entre professores e alunos., necessitando a utilização de *notebooks* ou *smartphones*.**

**Nessa situação específica da pandemia do corona vírus existem decretos conforme apresentados anteriormente nesse estudo que impedem professores e alunos de frequentem o mesmo ambiente devido as imposições do distanciamento social. No entanto, Beher (2020) conclui dizendo que nos moldes do ensino remoto esse deve ocorrer de tal forma que as aulas aconteçam num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial).**

Nesse contexto, Saviani (2020) pondera que devem existir o que ele denomina de condições primárias para que o ensino remoto se estabeleça de forma prática, nesse sentido ele pontua que deve haver acesso ao ambiente virtual assegurado pela existência de recursos materiais adequados. Pondera ainda que, deve haver uma internet de qualidade tanto para professores quanto para os alunos, de modo que possa haver interação entre os professores e alunos em tempo real. E por fim, mas não menos importante, Saviani (2020) pondera que deve haver familiarização com as tecnologias principalmente no que diz respeito a prática docente. E esperado também que os estudantes tenham acesso e familiaridade com as ferramentas digitais.

Avançando um pouco mais nessa reflexão, existe ainda a modalidade de ensino a distância, e que na atual conjuntura tem sido associada ao ensino remoto. Nesse contexto, Behar (2020) explica que, no ensino a distância ocorre a execução da mediação didático-pedagógica também acontece com a mediação de recursos tecnológicos, mas a grande diferença reside no fato de que a materialização da aprendizagem acontece em lugares e/ou tempos diversos. Existe a mediação de professores e tutores, mas o aluno se apropria dos conteúdos em locais e horários escolhidos por ele.

Existe ainda algumas habilidades que Behar (2020) considera prioritárias aos discentes da EAD, a referida autora destaca a habilidade de se comunicar de forma escrita, além de ser automotivado e autodisciplinado. Ainda sobre o ensino a distância, existe a regulamentação do MEC, por meio do Decreto 9.057/2017, preleciona em seu Art. 1º contextualiza que a EAD deve ser compreendida:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Assim, da conceituação de ensino a distância apresentado pelo MEC observa-se que existe uma principal diferença nessa proposta, e, reside no fato de que o estudante pode desenvolver as atividades educativas em lugares e tempos diversos. O que não necessariamente precisa acontecer no mesmo tempo em que o professor esteja disponibilizando os materiais produzidos por ele.

E na conjuntura atual, existe ainda outra modalidade que tem se configurado no ambiente escolar nos tempos de pandemia, refere-se ao ensino híbrido, também conhecido como *Blended Learning*. Sobre essa modalidade Behar (2020) explica que, trata-se de uma nova proposta de ensino aprendizagem que se propõe a ressignificar o ensino. E para tanto, deve se valer de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para personalizar as metodologias de ensino que deve ser ofertada de forma presencial e remota ao mesmo tempo.

Parindo desses pressupostos, o problema situa-se nas ações dos governos sobre o ensino remoto desenvolvidas na educação básica da capital do MS, tanto na rede estadual, quanto na municipal? Novamente aqui, precisamos inicialmente apresentar conceitos que podem colaborar

para posteriores análises documentais. Na concepção de Sánchez (1998, 75), o conceito associado a educação pode ser compreendido como:

[...] adaptação do homem a seu meio social; produto social que pertence a uma forma específica de sociedade, é determinada por ela. Na sociedade capitalista dividida em classes sociais, a educação está permeada pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos que enfatizam o preparo ou treinamento do trabalhador, visando à ampliação da produtividade e, muitas vezes, a educação, é reduzida institucionalmente a desempenhar o "papel ideológico" de justificar e diferenciar as classes sociais através da cultura livresca e do saber escolarizado.

Assim, para Sánchez (1998), a educação deve ser compreendida como sendo um produto que está inserida no cenário social, e que perspectiva da sociedade capitalista se estrutura permeada por ideologias que dominam esse contexto. Cabe destacar que, existe diferença entre o conceito de educação e ensino. Esse último na concepção de Saviani (1981, p. 86), deve ser concebido como: “[...] produzir o saber, fazer com que aqueles que fazem parte do processo consigam absorver os conteúdos e transformar o meio onde vivem em um local com igualdade de oportunidades”. Sendo assim, pode afirmar que a educação seria uma parte complementar ao ensino, uma vez que o ensino englobaria a educação.

Outro conceito relevante que precisamos apresentar nessa reflexão é o conceito de sociedade. Para Saviani (1981, p. 86), a sociedade deve ser concebida como sendo “[...] um espaço onde as relações sociais acontecem, e onde repousam as condições materiais de existência desta mesma sociedade. Compõe-se de um sistema complexo de relações sociais”.

Nesse sistema complexo denominado sociedade, precisa haver uma organização, que por vezes busca atender aos interesses da classe dominante. Seria nesse contexto, que Saviani (1981, p. 85) apresenta o conceito de Estado, ele assevera que:

[...] o Estado é a expressão legal – jurídica e policial – dos interesses de uma classe social particular, a classe dos proprietários privados dos meios de produção ou classe dominante. Ele “não é uma imposição divina aos homens nem é o resultado de um pacto ou contrato social, mas é a maneira pela qual a classe dominante de uma época e de uma sociedade determinadas garante seus interesses e sua dominação sobre o todo social.

Ainda nesse contexto que busca formalizar os interesses, de modo a apresentar formalmente, juridicamente e porque não dizer policialmente os interesses das classes dominantes, temos ainda o conceito de governo que na concepção de Marx e Engels (1982, p.23), pode ser conceituado como sendo “[...] senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Partindo desses pressupostos, qual seja do contexto pandêmico vivenciado no globo terrestre, a adotando como método balizador de análise o método histórico-crítico, apresentaremos a seguir um levantamento documental das principais medidas adotadas no campo da educação relacionadas ao ensino remoto.

<a href="#">Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996</a>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<a href="#">Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020</a>	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Decreto nº 14.195 de 15 de março de 2020, publicado no Diário Oficial de Campo Grande – MS, n. 5.85/2020, de 16 de março de 2020.	Declara situação de emergência no Município de Campo Grande e define medidas de prevenção e enfrentamento à Covid-2019.
DECRETO Nº 15.391, DE 16 DE MARÇO DE 2020	Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense.
DECRETO Nº 15.393, DE 17 DE MARÇO DE 2020.	Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense. “Art. 2º-A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade escolar. § 1º Ato da titular da Secretaria de Estado de Educação regulamentará o disposto no caput deste artigo. § 2º Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às instituições privadas de



	Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância do disposto no caput deste artigo.” (NR)
<a href="#">Portaria nº 343, de 17 DE Março de 2020</a>	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
<b>Portaria nº 345, de 19 de Março de 2020.</b>	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.
CI 989	Orientações para o período de suspensão das aulas presenciais da REE.
<a href="#">Nota Técnica Conjunta Ministério Público do Trabalho/ Procuradoria Geral do Trabalho nº 05, de 18 de março de 2020.</a>	Tem por objeto a defesa da saúde dos trabalhadores, empregados, aprendizes e estagiários adolescentes.
<a href="#">Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020.</a>	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
<a href="#">Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020</a>	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.
Publicado no Diário Oficial do Estado n.º 10.145, de 14/04/2020 Parecer Orientativo para o Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, relativo ao período de distanciamento social, necessário para a mitigação do contágio pelo vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- as instituições de ensino, no exercício da autonomia e responsabilidade da condução dos seus respectivos projetos pedagógicos, poderão adotar estratégias que melhor se adequem à sua realidade, considerando as normas vigentes.</li> <li>- as instituições de ensino ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias letivos de efetivo trabalho escolar/acadêmico, nos termos do disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inciso I do caput e no §1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, no caso da educação básica, e nos termos do disposto no caput e no §3º do art. 47 da Lei n.º 9.394, no caso da educação superior;</li> <li>- as instituições de ensino públicas e privadas poderão, se for o caso, optar por suspender as aulas, reorganizando seus Calendários Escolares, estabelecendo formas de reposição</li> </ul>

	<p>de dias letivos ou antecipação de férias e ou fazendo uso de regime especial de aulas não presenciais, mantendo o calendário já estabelecido, desde que assegurem o mínimo da carga horária obrigatória, estabelecida em Lei, e em normas próprias, podendo, inclusive, extrapolar o calendário civil de 2020. Esses procedimentos deverão ser formalizados em documentos próprios e disponibilizados ao Serviço de Inspeção Escolar, quando solicitados;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- as atividades não presenciais ofertadas aos alunos possam ser consideradas na composição da carga horária obrigatória, desde que asseguradas formas de organização e de registros de acompanhamento do desempenho do aluno;</li><li>- devem ser respeitadas as especificidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como nas práticas pedagógicas em seus diferentes contextos sociais;</li><li>- devem ser respeitadas as especificidades das modalidades da educação básica, disponibilizando diferentes procedimentos metodológicos, recursos e avaliação, considerando as condições individuais, quanto aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos;</li></ul>
<a href="#">Decreto nº 10.329, de 28 de abril de 2020</a>	Altera o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.
Parecer CNE/CP nº: 5/2020	Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.
<a href="#">Despacho MEC de 29 de maio de 2020</a>	Homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020.
<a href="#">Portaria MEC nº 510, de 03 de junho de 2020</a>	Prorroga o prazo previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020.
<a href="#">Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020</a>	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid- 19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Diário Oficial do Estado n.º 10.223, de 14/07/2020, págs. 10 a 11. Altera o Parecer Orientativo CP/CEE/MS n.º 017/2020.	ESTABELECE, para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em caráter excepcional, para o ano letivo afetado pelas medidas de mitigação das dificuldades decorrentes da situação de emergência de saúde pública, especificamente no que diz respeito às atividades práticas laboratoriais e aos estágios profissionais supervisionados de cursos superiores e de técnico de nível médio, que: as atividades nominadas estão permitidas, na forma de ensino remoto, desde que possíveis de realização em conformidade com a respectiva proposta pedagógica. Nos casos de atividades regulamentadas por órgão de profissão, devem ainda ser atendidas suas determinações específicas.
<a href="#">Portaria MEC nº 617, de 3 de Agosto de 2020</a>	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
<a href="#">Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020</a>	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Diário Oficial Eletrônico n. 10.452 - Edição Extra 24 de março de 2021.	Institui, em caráter excepcional e temporário, medidas restritivas no Estado de Mato Grosso do Sul para evitar a proliferação do coronavírus (SARSCoV-2) e dá outras providências.

Fonte: A pesquisadora (2021)

Quando refletimos sobre as contribuições que a metodologia da pesquisa documental pode dispensar a uma investigação, nos deparamos com a percepção de Cellard (2008, p. 295) que ressalta:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Sendo assim, considerando que a pandemia da Covid-19 faz parte de um passado recente, uma análise documental servirá de testemunho para compreendermos o presente e as lacunas encontradas no ensino básico em pleno ano de 2023.

## Referências

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como Política Pública**. 3ª ed. Campina, SP: Autores Associados, 2004.

BIGARELLA, Nadia. **Educação e pandemia: Ações no Mato Grosso do Sul**. Revista Educação Básica em Foco, v.1, n1, abril a junho de 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, Senado, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 28/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, publicado em: 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04/05/2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21/05/2020.

CAMPO GRANDE (Município). Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Decreto n.º 14.195 de 15 de março de 2020, publicado no **Diário Oficial de Campo Grande – MS**, n. 5.85/2020, de 16 de março de 2020f.

CAMPO GRANDE (Município). Resolução SEMADUR n. 40, de 06 de abril de 2020. Diário Oficial de Campo Grande – MS n. 5.891 - segunda-feira, 6 de abril de 2020g. CAMPO GRANDE (Município). Decreto n. 14.272, de 30 de abril de 2020, publicado no **Diário Oficial de Campo Grande – MS**, ANO XXIII n. 5.918 - quinta-feira, 30 de abril de 2020h.

CAMPO GRANDE (Município). Decreto n. 14.273, de 30 de abril de 2020, publicado no **Diário Oficial de Campo Grande – MS**, ANO XXIII n. 5.918 - quinta-feira, 30 de abril de 2020i.

CAMPO GRANDE (Município). Secretária Municipal de Educação Resolução/SEMED n. 203, de 6 de abril de 2020, Diário Eletrônico - Normal do **Diário Oficial do Município de Campo Grande (DOM-CAMPOG)**, de 7 de abril de 2020j.

CARVALHO, Diana Maul. **História das doenças e epidemiologias: encontros e desencontros**. In: FRANCO, Sebastiao P., NASCIMENTO, Dilene, R. SILVEIRA, Anny J.Torres. Uma História Brasileira das Doenças. vol. 6. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 23-52.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12 ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2001, p.411.

GUO, Y; CAO, Q; HONG, Z. et al. **The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak – an update on the status**. Military Med Res 7, 11, 2020.



IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.  
KRITSCH, R. **Soberania: a construção de um conceito**. São Paulo: Humanitas, 2002.

LUNA, EJA., and SILVA JR., JB. Doenças transmissíveis, endemias, epidemias e pandemias. In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: população e perfil sanitário [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 2.

MATO GROSSO DO SUL. DECRETO Nº 15.391, DE 16 DE MARÇO DE 2020. **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.115, ANO XLII n. 10.115, Campo Grande, segunda-feira, 16 de março de 2020a. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115\\_16\\_03\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020) Acesso em: 04/05/2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação Resolução/SED N. 3.745, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial Eletrônico** Ano XLII n. 10.120 Campo Grande, quinta-feira, 19 de março de 2020b. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120\\_19\\_03\\_2020](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020) Acesso em 04/05/2021.

MATO GROSSO DO SUL Decreto nº 15.410 de 01 de abril de 2020, publicado **Diário Oficial Eletrônico** ANO XLII n. 10.137 Campo Grande, quinta-feira, 2 de abril de 2020c. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392266> . Acesso e: 05/05/2021.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer Orientativo CP/CEE/MS n. 017/2020, de 14 de abril de 2020, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021d.

MATO GROSSO DO SUL. Comunicação Interna 898, de 19 de março de 2020, Superintendência de Políticas Educacionais de Mato Grosso do Sul, MS, 2021e.  
MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PHELAN, Alexandra L.; KATZ, Rebecca; GOSTIN, Lawrence O. **The novel coronavirus originating in Wuhan, China: challenges for global health governance**. *Jama*, v. 323, n. 8, p. 709-710, 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4ª ed. Autores Associados, São Paulo: Cortez Editora, 1981.

SAVIANI Dermeval, GALVÃO Ana Carolina. **Educação na pandemia:** a falácia do “ensino” remoto. Revista Universidade de Sociedade Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021.

## OS GOVERNADORES E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1990-2022)

Maria Elisa Ennes Bartholomei (Bolsista CAPES/ PPGE/UCDB)  
mariaelisatutora@gmail.com

Andrew Vinícius Cristaldo Da Silva (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
andrew.biologia@yahoo.com.br

Nádia Bigarella (PPGE/UCDB)  
4561@ucdb.br

**Resumo:** O presente trabalho mostra como ficou organizada a Gestão Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, pelos governadores, entre os anos de 1990 até 2022. Delineando os programas educacionais de maior visibilidade, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com seus representantes eleitos: José Orcírio Miranda dos Santos (PT 1999-2002), André Puccinelli (PMDB 2007/2015) e Reinaldo Azambuja (PSDB 2015/2022). A metodologia de pesquisa utilizada é de caráter bibliográfico, com a literatura pertinente ao tema. Diante do exposto, a qualidade da educação em um estado depende da visão, compromisso e ação dos governadores. A qualidade da educação é um compromisso dos governadores, e suas ações são refletidas em seus programas, cujas ações revelam a ideologia partidária e dos interesses do mercado. A educação de qualidade deve ser prioridade dos entes federados, visando o desenvolvimento social e econômico, do estado, para alcançar esse fim, é necessário implementar políticas eficazes; que resultem em melhores oportunidades para os estudantes e no fortalecimento do sistema educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Públicas. Programas

### 1. INTRODUÇÃO

A década dos anos de 1990, marcaram muitas mudanças nos sistemas de ensino, a começar pela promulgação da Constituição Federal de 1988, e da edição da Lei nº 9394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outorgando e regulamentando a gestão democrática no ensino público, porém, deixando uma brecha na lei, pois o ensino privado, não necessariamente seguirá uma gestão democrática. Outra importante mudança na área da educação, abrange a manutenção e financiamento do ensino público, privilegiado com instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), (Fernandes, 2008).

As mudanças ocorreram no âmbito jurídico, mas também são consequências de uma dinâmica política social e econômica, advinda de um processo e fenômenos da globalização econômica, as inovações tecnológicas, as novas maneiras da organização do trabalho, as novas funções do Estado, marcando um novo reordenamento cultural, político e social da acumulação do capital. (Fernandes; Senna, 2006).

E um dos reflexos dessas alterações jurídicas, se expressam nas mudanças da dinâmica do capital e da própria sociedade, como por exemplo, antes a normalização pleiteava-se que a educação favorecesse ao indivíduo, o desenvolvimento de competências e habilidades, para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. O Estado, contemporaneamente tem se preocupado em “[...] formar o trabalhador do futuro, que tem como uma das condições de existência a ausência do trabalho, mas não o seu fim” (Fernandes, 2008, p. 530).

Nessa lógica, o mais importante na relação entre estado central e unidades subnacionais, é a relação federativa, “[...] a especificidade do Estado federal, em termos de distribuição territorial do poder, é o compartilhamento da soberania entre o governo central e os governos subnacionais” (Abrucio, 2006, p.96).

No caso das relações entre o governo federal e o estado de Mato Grosso do Sul, certamente estiveram tanto pela soberania compartilhada, quanto pela autonomia relativa, no âmbito do jurídico e democrático (Fernandes, 2008). Seguindo o recorte temporal dessa pesquisa, iremos relacionar os governos remanescentes, e citaremos apenas os programas de educação de maior visibilidade nos aspectos da política pública, no estado de Mato Grosso do Sul.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Na retrospectiva do recorte temporal de 1999-2002, o primeiro governo eleito foi o de José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca do PT<sup>1</sup>, empossando como seu vice-governador no primeiro mandato Moacir Kohl e para o segundo mandato foi Egon Krakheche. Concomitante ao seu mandato, foi eleito como Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso - FHC. Nesse período a Secretária de Estado de Educação SED/MS, teve em sua

---

<sup>1</sup> O PT coligou-se com cinco partidos: O Partido Popular Socialista (PPS); o Partido Democrático Trabalhista (PDT); o Partido Comunista do Brasil (PC do B); o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido dos Aposentados Nacional (PAN), rompendo-se, assim, a alternância binária do poder por intermédio do PTB ou PMDB. (BIGARELLA; OLIVEIRA, 2011)



liderança três secretários: Pedro César Kemp (1999-2001), Antônio Carlos Biffi (2001-2002) e Elza Aparecida Jorge (2002), (Bigarella; Oliveira, 2011).

Durante o primeiro mandato do governo estadual, apresentou-se o projeto Escola Guaicuru, um programa específico para área educacional do estado/MS. Os objetivos principais consistiam na democratização escolar, o acesso e a permanência do aluno na escola, a progressão e a inclusão escolar do maior número de alunos na educação básica (Bigarella; Oliveira, 2011).

O objetivo era a formulação de políticas de contraposição ao ideário neoliberal expressa pelo governo federal. Mas a Secretária de Educação SED/MS, não rompeu com os outros programas com diretrizes gerenciais, como o Fundescola<sup>2</sup> e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>3</sup> (Bigarella; Oliveira, 2011).

A crítica radical compreende as “[...] orientações elaboradas pelo Banco Mundial e ao sucateamento da educação e dos programas implementados pelo Governo Federal, no quadro de desmonte e abandono das políticas sociais” (Mato Grosso do Sul, 2000, p.4).

O segundo Secretário de Educação, desse governo estadual, interrompeu o projeto Guaicuru e implantou o mesmo programa renomeado de: Escola do Governo Popular, além da implantação do Curso Popular Pré-Vestibular. A terceira Secretária de Educação, manteve as ações do seu antecessor e implantou o Programa de Melhorias e Expansão do Ensino Médio – 1. Fase – Projeto Escola Jovem (Bigarella; Oliveira, 2011).

No segundo mandato do governador Zeca do PT (2003-2006), empossou como Secretário de Estado de Educação Hélio de Lima, que permaneceu os quatro anos de governo. Durante esse mandato, o Presidente eleito era o Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2005), do Partido dos Trabalhadores. Nesse período para a área educacional foi apresentado o Programa Escola Inclusiva: Construindo Cidadania na Escola (Bigarella; Oliveira, 2011).

O objetivo desse programa era promover o acesso e a qualidade dos direitos básicos dos alunos para a cidadania. E principalmente o ensino de “[...] qualidade social, alicerçado na valorização dos trabalhadores em educação e na política de formação continuada; Inserção dos

---

<sup>2</sup> O acordo durou em média seis anos. O “Acordo de Participação” do Fundescola 1 iniciou em 1997.

<sup>3</sup> A cúpula administrativa da SED, promoveu acirrados embates internos, com os técnicos pedagógicos, representantes de todos os setores internos da SED e com a presença do Sr. Wilson Alves Pereira, técnico Supervisor do PDE pelo Banco Mundial, sobre a expansão ou não do PDE, na Rede Estadual, optou-se por expandi-lo. (Cf. Ferro, UFMS, 2001)

referenciais curriculares para o ensino médio de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2005, p. 3-12).

Nessa gestão foi elaborado o Plano Estadual de Educação, na qual instituiu as diretrizes e metas para a rede estadual de ensino, efetivado por meio do Decreto nº 11.737, de 22 de dezembro de 2004 (Mato Grosso do Sul, 2004 a). E a partir desse plano, foi implantado nas escolas por meio de projetos, planos e ações a gestão democrática do ensino público. Destaca-se a Lei nº 3.244 de 06 de junho de 2006, que regulamentou a eleição de diretores, diretores-adjuntos e colegiados escolares (Bigarella; Oliveira, 2011).

No segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT 2007-2010), foi eleito para governador do Estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), empossando a Secretária de Educação Maria Nilene Badeca da Costa que permaneceu os quatro anos do mandato, ela, deu continuidade as ações e diretrizes, metas e estratégias da educação do Estado, planejadas para o período de 2003 até 2010, para maior eficácia, utilizou-se uma ferramenta de gestão gerencial (Bigarella; Oliveira, 2011).

Em 2007, o governo estadual privilegiou a proposta de gestão de “Educação para o Sucesso”. Esse programa apresentou uma concepção de geral de educação, que abrange o sistema de gestão “[...] de ensino com viés na cultura gerencial da Pedagogia do Sucesso” (Alves, 2015, p.8).

A Educação para o Sucesso, consiste em projetos formulados pelos técnicos da Secretária de Educação SED/MS, com a finalidade de implantar a busca pela qualidade e “[...] implementar novas políticas para a educação que envolvam uma profunda mudança cultural das Secretarias de Educação e das Escolas” (Oliveira, 2004, p.65).

As significativas mudanças que ocorrem na formulação na política educacional estadual, oportunizou a inserção da privatização da educação, pois não ocorrem as parcerias, mas a efetiva “[...] participação de entidades na formulação da política de gestão de ensino, inserindo a lógica gerencial nos sistemas públicos da educação” (Alves, 2015, p.9).

Simultaneamente o governo federal buscou consolidar um plano executivo, denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a apresentação de um instrumento articulador das ações, o Plano de Ações Articuladas (PAR), planejamento plurianual, voltado para a educação básica e seu financiamento articulado entre a União e os entes federados. Para tanto definiu-se quatro eixos norteadores: educação básica, educação

superior, educação profissional e alfabetização (Bartholomei, 2013), estabelecendo as seguintes prioridades:

- a) Educação Básica, prioridades: - Financiamento (Salário Educação e o FUNDEB); - Avaliação e responsabilização – IDEB; - o Plano de Metas; - Planejamento e Gestão Educacional.
- b) Educação Superior, prioridades: - Reestruturação e expansão das Universidades Federais; - REUNI, PNAES; - Democratização do Acesso; - FIES; - Avaliação com Base na Regulação – SINAES.
- c) Educação Profissional e Tecnológica, prioridades: Educação Profissional e Educação Científica (IFET); - Normatização; - EJA Profissionalizante.
- d) Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (BRASIL, 2007d, p. 17–41).

Souza (2010) argumenta que as ações referentes a formação de professores e profissionais da educação, piso salarial, infraestrutura, avaliações periódicas, transporte escolar, acesso às tecnologias, investimentos em creches e pré-escolas, bibliotecas, livros didáticos, entre outros programas de apoio não “[...] caracterizam, portanto, objetivos novos, mas seguramente se constituem em tarefa árdua, especialmente frente aos péssimos resultados aferidos pelas avaliações em larga escala”. (Souza, 2010, p. 38)

A avaliação em larga escala refere-se a um programa de avaliação de longo alcance no Brasil, com abrangência nacional, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Bartholomei, 2013), que é composto por duas avaliações, a primeira “[...] Avaliação Nacional da Educação Básica, segunda a que recebe o nome de Prova Brasil” (Antunes, 2012, p. 47), os resultados são utilizados no cálculo do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Bartholomei, 2013). De acordo com o governo, o (IDEB) foi criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação (INEP) e em taxas de aprovação (Brasil, 2007d).

O Plano de Metas, conforme o governo federal, substitui os convênios anteriores, com a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>4</sup>. Esse plano de ações foi estrategicamente formulado pelo MEC como instrumento de apoio técnico à gestão municipal e estadual do ensino para todo o país (Brasil, 2007d).

O (PAR) foi apresentado como solução para o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações (Brasil, 2007d). O (PAR) é um

---

<sup>4</sup> A Resolução nº 029 de 20 de junho de 2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso. Após essa resolução, mais duas foram instituídas alterando-a, p

instrumento estratégico de planejamento tanto das ações como a vinculação dos recursos financeiros da União, no atendimento da educação para os entes federados, portanto, é uma ferramenta de gestão gerencial (Bartholomei, 2013).

A elaboração e implantação do Plano de Ações Articuladas na Rede Estadual de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul ocorreu a partir do ano de 2007, exatamente no primeiro mandato do governador André Puccinelli. Com base na Resolução FNDE/MEC nº 029/2007, “[...] a assistência financeira foi implementada por meio dos programas e ações educacionais a cargo das Secretarias – fim e/ou do FNDE” (Camini, 2009, p. 175).

O Estado de Mato Grosso do Sul, aderiu ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, elaborou via equipe local o (PAR), definindo ações e subações, com base nas dimensões indicadas, para recebimento de assistência técnica e, principalmente, de recursos financeiros do governo central (Bartholomei, 2013).

Na durante a sua gestão, nos dois mandatos de governado, André Puccinelli (2007-2015), manteve praticamente a equipe de técnicos da educação na Rede Estadual de Ensino de MS, correspondente aos seus mandatos na Prefeitura de Campo Grande/MS, sendo André Puccinelli, prefeito eleito (Bartholomei, 2013).

O que se percebe é o perfil dos eleitores do Estado/MS, que elegeram e revelam a preferência dos partidos políticos no estado de Mato Grosso do Sul. Esse processo se dá em forma contínua, tanto na governança da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, assim como no Governo do estado/MS. Gramsci afirma que a [...] “capacidade de trabalhar a superestrutura cuja realidade aponta para a infraestrutura, implica no exercício da hegemonia” (Cury, 1986, p. 45), e Sartori entende como desempenho eleitoral dos partidos, como [...] “qualquer grupo político identificado por um rótulo oficial que apresente em eleições, e seja capaz de colocar através das eleições (livres ou não), candidatos a cargos públicos” (Sartori, 1982, p.85).

O Partido do Movimento democrático Brasileiro (PMDB) manteve prefeitos eleitos Juvêncio da Fonseca (1993 -1996), André Puccinelli (1997 – 2004), Nelson Trad Filho (2005 – 2012), portanto foram dezenove anos hegemônico do partido (PMDB). Essa trajetória foi interrompida na Prefeitura de Campo Grande/MS, com a ascensão política do Partido Progressista (PP), com a eleição de Alcides Bernal (2013 – 2014), Gilmar Olarte (2014 – 2015), sendo Alcides Bernal reeleito (2015 – 2016). O Governo do Estado/MS, elegeu e manteve a hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT) José Orcírio dos Santos (1999 – 2007), por oito



anos consecutivos no comando do governo do estado. Em seguida assume por eleição o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com André Puccinelli (2007 – 2015), novamente oito anos no poder político do estado/MS. (Barbosa, Silva, 2012, p.82).

Nas eleições consecutivas, percebeu-se a mudança da preferência partidária no estado de Mato Grosso do Sul, pois, Reinaldo Azambuja da Silva foi eleito governador de Mato Grosso do Sul em 2015, sendo este filiado ao Partido da Social-Democracia — (PSDB) foi acompanhado pela sua vice Rose Modesto. Empossou Maria Cecília Amendola da Motta na função de Secretária de Estado de Educação — SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2015)

As promessas de campanha eleitoral do governador estadual, para o primeiro mandato, abarcaram a implantação do sistema de promoção por mérito para servidores estaduais (administração), criação de autarquia para cuidar das comunidades indígenas (direitos humanos e sociais), acabar com o ICMS antecipado (economia), criação de política regionalizada de incentivos fiscais (economia), ampliar a educação em tempo integral (educação e cultura), melhorar o índice do IDEB (educação e cultura), pagar o piso nacional a professores (educação e cultura), fazer mutirões da saúde nos polos regionais (saúde) e implantar auditorias independentes em órgãos públicos (transparência), dentre outras ações prometidas (Mato Grosso do Sul, 2018).

Não interrompendo a tradição eleitoral da população do estado de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja da Silva foi reeleito, para seu segundo mandato ao Governado do Estado /MS (2019-2022). Ao assumir foi acompanhado por Murilo Zauith (Vice-governador) e empossaram Maria Cecília Amendola da Motta, para continuar na função de Secretária de Estado de Educação — SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2019). Durante o mandato do governo estadual, a população brasileira elegeu, Jair Messias Bolsonaro, para Presidente da República (2019 – 2022), com seu vice-presidente, Antônio Hamilton Martins Mourão, general de exército da reserva do Exército Brasileiro, filiado ao partido Republicano (Silva, Rodrigues, 2021).

A rede estadual de ensino em do Estado/MS, no ano de 2020, objetivou Diretriz Estratégica, para: [...] “Elevar a qualidade da aprendizagem na rede pública de ensino, com foco na formação integral do cidadão, promovendo o desenvolvimento social” (Mato Grosso do Sul, 2020, 22). Para esse fim, utilizaram os indicadores estratégicos, como o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica<sup>5</sup> (IDEB-INEP). Avaliação Institucional Externa da Rede Estadual de Ensino (AIMS-SED), (Mato Grosso do Sul, 2020).

Durante os anos de 2020/2021, o mundo estava sofrendo os efeitos da pandemia do (Covid-19), a população mundial entrou em “lockdown”, o que provocou um novo desafio para a educação escolar, quanto [...] “à permanência dos estudantes e à aprendizagem de qualidade” (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2022, p.6).

A forma de se lecionar mudou do ensino presencial para o ensino remoto, em todas as faixas etárias que englobam a educação escolar. Outra ação da Secretaria Estadual de Educação/SED/MS, no ano de 2020, em pleno período da pandemia, foi ampliar o acesso aos conteúdos disciplinares dos alunos. Para esse fim, contratou os serviços de transmissão televisiva. Esse contrato foi realizado sem licitação, [...] “amparado pelo estado de calamidade pública, no valor de R\$ 663.955,65 (Seiscentos e sessenta e três mil, novecentos e cinquenta e cinco reais e sessenta e cinco centavos), pagos com recursos próprios da Secretaria” (Mato Grosso do Sul, 2020, p.40).

A escola pública prosperou com a concepção de gerar ciência e tecnologia, voltadas para a educação e o trabalho. Com o ideário positivista, a escola assumiu uma concepção democrática-liberal para atender a sociedade industrializada e urbanizada, criou através da educação, o capital humano. Nos tempos atuais, na visão neoliberal, modificou novamente a escola pública, pois caracteriza a separação do público — privado, e o modelo de gestão é voltado para os resultados, e não se discute as diferenças de resultados entre o público-privado (Kujawa, et.al., 2020).

Em 2019, Governo Federal, instituiu, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), Decreto Presidencial n.º 10.004/2019, desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa, com a colaboração dos estados, municípios e o Distrito Federal. As Escolas públicas. Cívico-Militares — (ECIM), segundo os documentos, compõem uma parceria entre os policiais militares, bombeiros militares e docentes civis, partilhando a administração “(Proposta Eleitoral/Plano de Governo, Bolsonaro 2018, p.44).

---

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-INEP), foi criado em 2007, para reunir em um só indicador os resultados das médias de desempenhos das avaliações, mensurando a qualidade da educação. Para esse fim, utiliza-se os dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar com os resultados (médias), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa (Escrita/leitura) e matemática (BRASIL/INEP, 2022).

As políticas sociais respondem às demandas da sociedade organizada, então em 2019, o governo federal implantou o Programa-PECIM e o estado de Mato Grosso do Sul, pioneiramente, assinou o termo de adesão para implantação de duas unidades escolares cívico-militares na Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande/MS. Essa parceria por adesão, dos estados e municípios, é realizada pelo interesse aos [...] “benefícios materiais e/ou financeiros disponibilizados, pois, em sua maioria, apresentam dificuldades em manter suas redes, assim, compactuam com o processo estando de acordo ou não” (Martins, 2019, p.693).

Embora este governo seja marcado pelo corte do salário dos docentes contratados, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) reorganizou mudanças ao Ensino Médio, oferecendo: cursos técnicos, a Escola de Tempo Integral e a Escola da Autoria (Mato Grosso do Sul, 2020).

Um outro fator que merece destaque é o currículo do ensino médio. Em MS, disciplinas como “Empreendedorismo Social”, “Projeto de Vida”, e “Intervenção Comunitária” se configuraram como novos componentes curriculares obrigatórios. Tais Componentes Curriculares, são importantes para a construção do conhecimento do estudante, bem como, também, prepara-os para a vida e o mundo do trabalho (Mato Grosso do Sul, 2020, p.40).

As escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, criaram o projeto de extensão denominado “Família na escola”, onde pais e responsáveis, vão até a escola, para acompanhar de perto o andamento dos estudos, através de reuniões com a gestão da escola. Essa ação vai ao encontro de uma das estratégias da Meta 7 do PNE: “mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (Brasil, 2014a, p. 66).

Outro aspecto evidenciado, além da economia, política – social, é o perfil dos eleitores do Estado/MS, que nas eleições revelaram a preferência dos partidos políticos no estado de Mato Grosso do Sul. Esse processo se dá em forma contínua, tanto na governança da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, assim como no Governo do estado/MS. Gramsci afirma que a [...] “capacidade de trabalhar a superestrutura cuja realidade aponta para a infraestrutura, implica no exercício da hegemonia” (Cury, 1986, p. 45), e Sartori entende como desempenho eleitoral dos partidos, como [...] “qualquer grupo político identificado por um rótulo oficial que apresente em eleições, e seja capaz de colocar através das eleições (livres ou não), candidatos a cargos públicos” (Sartori, 1982, p.85).

O Partido do Movimento democrático Brasileiro (PMDB) manteve na Prefeitura Municipal da Capital de Campo Grande/MS, os prefeitos eleitos, Juvêncio da Fonseca (1993 - 1996), André Puccinelli (1997 - 2004), Nelson Trad Filho (2005 - 2012). Foram dezenove anos que o partido (PMDB), manteve-se hegemônico no comando tanto da prefeitura assim como no governo de estado/MS. Isso caracteriza que todos os presidentes e governadores influenciam as eleições municipais e estaduais (Barbosa, Silva, 2012). Segundo Barbosa, Silva (2012), do ponto de vista do espectro ideológico observa-se:

[...] a predominância dos partidos de centro (PMDB e PSDB), e centro-direita (PTB, PFL e PL). Ao longo das três décadas, o estado teve mais governadores de centro, com o PMDB, um de centro-direita, PTB, e dois governos de centro-esquerda, PT. A rigor, os partidos de centro-esquerda só ganharam destaque a partir da década de 2000, o que é influência da conquista do governo do estado com Zeca do PT, em 1998, e da eleição de Lula, em 2002 (Barbosa, Silva, 2012, p. 100).

O Governo do Estado/MS, elegeu e manteve a hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT) José Orcírio dos Santos (1999 - 2007), por oito anos consecutivos. Em seguida assume por eleição o Partido do Movimento democrático Brasileiro (PMDB) com André Puccinelli (2007 - 2015), novamente oito anos no poder político do estado/MS.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostra como ficou organizada a Gestão Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, pelos governadores, entre os anos de 1990 até 2022. A educação é uma das áreas mais cruciais para o desenvolvimento de um país, e os governadores desempenham um papel fundamental na formulação e implementação de políticas educacionais em seus respectivos estados. No entanto, as abordagens adotadas por diferentes governadores podem variar consideravelmente em termos de prioridades, investimentos e resultados.

Devido à descentralização das políticas educacionais no Brasil, os governadores têm um papel significativo na definição de políticas e programas educacionais em seus estados. Isso pode levar a uma ampla diversidade de abordagens, com alguns governadores priorizando investimentos em infraestrutura escolar, enquanto outros enfatizam a formação de professores, a melhoria do currículo ou a promoção da inclusão. A educação no Brasil enfrenta desafios estruturais profundos, como desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos adequados e baixa qualidade do ensino em muitas regiões. Os seus representantes precisam lidar com esses problemas de maneira eficaz, buscando soluções inovadoras e sustentáveis para melhorar a qualidade da educação em seus estados. Eles também têm a responsabilidade de



garantir que o financiamento adequado seja direcionado para a educação, incluindo investimentos em salários de professores, aquisição de materiais didáticos e melhoria das instalações escolares. Os representantes que buscam o diálogo e a colaboração podem criar um ambiente propício para a implementação de reformas educacionais sustentáveis.

A qualidade da educação é um compromisso dos governadores, e suas ações são refletidas em seus programas, cujas ações revelam a ideologia partidária e dos interesses do mercado. A educação de qualidade deve ser prioridade dos entes federados, visando o desenvolvimento social e econômico, do estado, para alcançar esse fim, é necessário implementar políticas eficazes; que resultem em melhores oportunidades para os estudantes e no fortalecimento do sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Andrêssa G. de Rezende. A Gestão da Educação na Política Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul: Análise da Proposta de Educação para o Sucesso (2007-2013). 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04/08 de outubro de 2015. UFSC – Florianópolis, p.1-17.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, Sonia (Org.). Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil & Espanha. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

BIGARELLA, Nadia; OLIVEIRA, Regina T. Cestari. Políticas para a Gestão da educação básica no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2010): Gerencial e Democrática. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NadiaBigar...> · Arquivo PDF.

BARTHOLOMEI, M<sup>a</sup> Elisa E. Provimento ao Cargo do Diretor Escolar e o Plano de Ações Articuladas no Mato Grosso do Sul. Novas Edições Acadêmicas., 2014. 144p. ISBN -10 363690729 - ISBN-13 978-3639690729

BARBOSA, Tiago A. L. SILVA, Marcos A. Partidos e eleições no Mato Grosso do Sul. Maio/2012, 79-102. Disponível em: [\\*texto\\_6\\_tiago\(tse.jus.br\)](http://tse.jus.br/texto_6_tiago)

CAMINI, L. A gestão educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tese (Doutorado em Educação) 294 f - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CURY Carlos, R. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo. Cortez. Autores Associados, 1986- 2ª edição.

FERNANDES, M<sup>a</sup> Dilnéia Espíndola. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. RBPAAE, v. 24, n<sup>o</sup>. 3, p.517-533, set/dez,2008.

FERNANDES, M<sup>a</sup> Dilnéia Espíndola; SENNA, Ester. Política educacional e outras políticas sociais do Estado de Mato Grosso do Sul nos anos 1990: construindo as categorias de análise:

Estado, políticas sociais e política educacional. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Cuiabá, junho/2006.

SARTORI, G. 1982. Partidos e sistemas partidários. Brasília: UNB.

KUJAWA, Débora R. MARTINS, Amilton R. de Q. PATIAS, Naiana D. Evolução Histórica da Educação e da Escola no Brasil. Revista Sociais & Humanas, vol.33 nº3, 2020, 187-199.

OLIVEIRA, J.B.A. A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo. Saraiva, 2004.

SOUZA, M. H. de M. O plano de ações articuladas - PAR – das redes municipais de ensino de Mato Grosso. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2010.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razão, princípios e programas. Brasília: DF, 2007d.

BRASIL. Planejamento da Próxima Década Conhecendo. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Mensagem da Assembleia Legislativa. Governador José Orcírio Miranda dos Santos, Campo Grande, MS, 2000.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Manual de Orientação para Gestores Escolares. SED/MS, 2005.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Proposta de Educação do governo popular de Mato Grosso do Sul- 1999/2002. Cadernos da Escola Guaicuru, n.1. Campo Grande: 1999.

\_\_\_\_\_. (Estado). Governador, vice e secretários. Publicado 1 de janeiro de 2019 (Org.). Alexandre Espíndola.

Disponível em: Governador, vice e secretários – Portal do Governo de Mato Grosso do Sul ([www.ms.gov.br](http://www.ms.gov.br))

\_\_\_\_\_. (Estado). Contrato de Gestão que entre asi celebram o Estado de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação. Publicado em 10 de outubro de 2020. Disponível em: CG-SED-2020.pdf ([segov.ms.gov.br](http://segov.ms.gov.br)). Acessado em 16/07/2022 às 15,12 min.

\_\_\_\_\_. (Estado). Em terceiro ano de mandato, Reinaldo Azambuja cumpre 39,13% dos compromissos de campanha. Publicado em 02 de janeiro de 2018. Disponível em: [Em terceiro ano de mandato, Reinaldo Azambuja cumpre 39,13% dos compromissos de campanha | Mato Grosso do Sul | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/em-terceiro-ano-de-mandato-reinaldo-azambuja-cumpre-39-13-dos-compromissos-de-campanha-mato-grosso-do-sul-g1.globo.com)

## PROCESSO HISTÓRICO FRENTE AO ACESSO Á EDUCAÇÃO INCLUSIVA ÀS PESSOAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (1996 a 2019)

Paola Gianotto Braga (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
pgpsico@hotmail.com

Graziela Cristina Jara (Bolsista CAPES/PPGE/UCDB)  
grazielajaraetaee@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar o processo histórico da educação especial frente ao acesso à educação inclusiva entre os anos de 1996 e 2019, tendo base a compreensão do conceito de acesso e o número de matrículas ocorridas neste entretanto em âmbito nacional. De cunho documental e bibliográfico a pesquisa foi realizada a partir de textos oficiais, tais como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996), o Anuário Brasileiro da Educação Básica, decretos e resoluções. O referencial teórico consiste na revisão de textos, artigos, livros dos autores Marcos José da Silveira Mazzotta, Carlos Roberto Jamil Cury e Evaldo Vieira. Foi possível inferir que o direito ao acesso é o instrumento necessário para se chegar ao objetivo principal que é o aprendizado, mas não pode ser um fim em si mesmo; não basta apenas viabilizar a entrada na escola, se faz necessário proporcionar ao aluno uma trajetória escolar de maneira equânime e com qualidade social.

**Palavras-chave:** Acesso à educação. Educação especial. Educação inclusiva.

### INTRODUÇÃO

O público alvo da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), é caracterizada pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup> e altas habilidades/superdotação, tem direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme a Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Os princípios do direito à educação incluem acesso e permanência nas escolas comuns de educação básica, sem preconceitos ou privilégios de qualquer natureza. Essa é uma ação

---

<sup>1</sup> O termo “transtornos globais do desenvolvimento” foi atualizado, no ano de 2013, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-5) por “transtorno do espectro autista”, porém as duas nomenclaturas são utilizadas pelo Ministério da Educação se referenciando as pessoas com autismo. Nesta dissertação se fará uso do termo transtornos globais do desenvolvimento, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

norteadora para todas as políticas públicas educacionais, compreendida como “estratégias governamentais que podem intervir nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social)” (VIEIRA, 2001, p. 18).

Logo, a garantia da educação diz respeito ao acesso e permanência de todos os cidadãos sem distinções. Para o Ministro do Supremo Tribunal Federal de Justiça, Celso de Mello (1986, p. 326), “[...] acesso à educação é uma das formas de realização do ideal democrático”.

Democratizar o acesso de todos à educação não se trata apenas de discutir o acesso físico às dependências da escola comum, mas o acesso e a permanência, bem como a articulação entre o direito à educação e a democratização das relações nos espaços escolares. É a democracia socialmente referenciada acontecendo na escola.

Nesse sentido, entende-se que o acesso se dá frente ao direito à educação garantido pela CF/1988, assegurado, em um primeiro momento, com a efetivação da matrícula. Depois, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisa disponibilizar todos os recursos, serviços e com orientações necessárias para que ocorra a permanência e o processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns da escola comum, a fim de que todos, apesar de suas especificidades, tenham o direito de concluírem a educação básica, na idade própria, com uma aprendizagem significativa. Ou seja, esse deve ser entendido para além da entrada no espaço escolar em igualdade de condições a todos os níveis e modalidades do ensino.

O espaço escolar é entendido neste artigo, como

[...] lugar outorgado de sentidos cultural, social, político, econômico e sentimentos: expectativas, desejos, saudades, esperanças, medos, tristezas e possibilidades; de construção de relacionamentos pessoais e sociais, experiências políticas, coletivas, institucionais, de formação educacional e espaço-lugar de cidadania (BRAGA; BIGARELLA, 2020, p. 17).

Segundo Vieira (2001), a cidadania

[...] está relacionada com o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Esta se fundamenta no princípio de que as ‘pessoas são iguais perante a lei e, unicamente, perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social’, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não conseguem sobreviver (VIEIRA, 2001, p. 11).



Com base no conceito de Vieira (2001), que reconhece o sentido de pertença de um cidadão como parte integrante de uma sociedade. Percebe-se que a inclusão também está relacionada ao sentimento de pertença, uma vez que esta ação vai para além de inserir uma pessoa com deficiência no espaço público e/ou escolar, mas é compreendida como a participação ativa dos sujeitos nos diversos grupos de convivência social, de forma que a deficiência se caracteriza como uma perda de qualquer natureza, déficit ou anormalidade estrutural ou de função corporal, incluindo a função psicológica (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

## DESENVOLVIMENTO

O acesso à educação básica em uma sociedade civil, manifesta as conexões entre o direito à educação e o desenvolvimento pleno do cidadão. “O termo civil aqui significa que a sociedade se forma de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres” (VIEIRA, 2001, p. 12).

A educação como um dos direitos humanos com valor diretamente relacionado ao Estado Democrático de Direito, fundamenta-se nos conceitos de soberania, de cidadania, e nos valores humanos e sociais. Esses fundamentos estão relacionados com o Art. 205, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que prescreve a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 107). Para tal direito ser efetivado, precisa-se de políticas que favoreçam o acesso, permanência e aprendizagem em idade escolar adequada dentro do sistema educacional.

A instigação da educação brasileira em matricular todos os alunos na escola é histórica. Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek, salientou em seu discurso de posse que o maior desafio da educação no Brasil era que

[..] 40% das crianças em idade escolar não estavam matriculadas na escola. O grande problema a resolver era abrir vagas para todos que completassem sete anos de idade, isto é, dar acesso a todas as crianças em idade escolar a uma vaga na escola. Marcava-se aí o conceito de acesso como ‘porta de entrada’ no sistema de ensino (BRASIL, 2014, p. 03).

Preocupação esta que perdurou até o ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que se destina às pessoas de quatro a dezessete

anos de idade, de maneira obrigatória e gratuita, caracterizada pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A referida lei tem como finalidade o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

A importância desta etapa de ensino como um direito indispensável do cidadão, para Cury (2002), vai além do dever do Estado em proporcionar de forma gratuita, tornando-o acessível à população. Sendo assim, “[...] o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos” (CURY, 2002, p. 248).

O Art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. [...] (UNESCO, 1998, p. 05).

Embora o direito à educação ao público da educação especial tenha se assegurado por meio da CF/1988, foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que as políticas públicas educacionais nacionais iniciaram a ampliação do atendimento a esses estudantes, inicialmente por intermédio das classes especiais.

Elogiadas em sua essência especialmente pela característica de funcionamento em um ambiente escolar menos restritivo do que as instituições especializadas, as classes especiais foram marcadas por um trabalho didático-pedagógico diferenciado (DENARI, 2014, p. 45).

A partir do ano de 1996, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levantou o quantitativo de 6.313 estabelecimentos que oportunizaram a educação especial no Brasil, havendo um aumento de 6,47% no início do século 21 (BRASIL, 2003).

Conforme o Decreto Federal nº 3.298/1999, Art. 24, parágrafo 2º, “A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (BRASIL, 1999, p. 07).

Levando em consideração as regiões demográficas, o Norte do país apresentou um aumento de 13,58% na oferta desta modalidade de ensino entre os anos de 1996 e 1999, entretanto, houve uma queda de 3,79% entre os anos de 1999 e 2000 (BRASIL, 2003).

A região Nordeste iniciou em 1996 com 884 estabelecimentos, computando no ano de 2000 um total de 1.028, caracterizando um crescimento de 14% em sua oferta.

O Sudeste e o Sul do país apresentaram o maior quantitativo de promoção da educação especial, onde 2.229 e 1.896 locais, respectivamente, obtiveram um crescimento de 10,55% e 7%, de 1996 a 2000 (BRASIL, 2003).

Finalizando, o Centro-Oeste começou a sua oferta com 757 estabelecimentos e fechou em 2000 com uma queda significativa de 23,11%, mostrando falhas no processo de ascensão na região (BRASIL, 2003).

Dentre o número total de estabelecimentos no Brasil com a modalidade de ensino em educação especial, temos em sua maioria os que ofertaram o ensino regular com classes especiais, totalizando em 1998, 4.570 e no ano de 2000, 4.539. Ou seja, até 2000 o percentil no ensino regular era de 67,24%, apesar da queda de 1,41% entre 1999 e 2000 (BRASIL, 2003).

Entre as três regiões que mais promoveram a educação especial no ano de 2000, temos o Sudeste com 1.585 estabelecimentos, o Sul com 1.313 e o Nordeste com 732. Em seguida, o Norte com 514 locais, e novamente com a menor oferta o Centro-Oeste com 395 (BRASIL, 2003).

Essa atividade é respaldada pela LDBEN/1996, ao dizer que os serviços de apoio especializados serão disponibilizados na escola regular, quando necessário, para um melhor atendimento das especificidades dos alunos da educação especial (BRASIL, 1996).

O quantitativo de locais cuja oferta dessa modalidade foi em estabelecimentos exclusivamente da educação especial, em todo o Brasil, se mostrou inferior as promovidas no ensino regular, mantendo em destaque as regiões Sudeste, Sul e Nordeste com mais promoção desse serviço.

Quando realizado o levantamento do percentil de escolas exclusivas em relação as escolas comuns, temos no ano de 2000, o Norte com 15,59%, Nordeste com 28,79%, Sudeste com 35,22%, Sul com 34,68% e o Centro-Oeste com 32,13%. Mostrando assim, que o processo de oferta no ensino regular foi, neste período, maior na Região Norte (BRASIL, 2003).

Frente as matrículas desses sujeitos, apesar do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)* não apresentar o quantitativo da população nacional com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no período de 1996 a 2000, é possível visualizar por meio dos dados do INEP, que houve um crescimento de 33,06%

desse público nas escolas, apesar de uma queda de 3,47% de matrículas, entre os anos de 1999 e 2000 (BRASIL, 2003).

Essa oscilação pode ser visualizada em todas as regiões, sendo o maior número de matrículas no ano de 1999, em quatro das cinco, seguidas de quedas no ano seguinte, levantando a possibilidade de este movimento estar estabelecido no Art. 24, inciso III, do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que conforme exposto, viabiliza a “[...] inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas” (BRASIL, 1999, p. 07), ampliando assim, os locais de atendimento.

Se levarmos em consideração que em 2000, existiam no país 4.539 estabelecimentos de ensino regular com classes especiais e um total de 81.400 alunos matriculados, podemos dizer que cada escola contava com aproximadamente 17 alunos (BRASIL, 2003). O maior número de matrículas se deu no ano de 1999, com exceção da região Nordeste, se destacando em 2000.

Nesse contexto, podemos falar em um processo de integração dos estudantes em questão, que “[...] refere-se a intervenções necessárias para as crianças com necessidades especiais acompanharem a escola; o trabalho é feito individualmente com as crianças e a escola fica fora do debate” (MASINI, 1999, p. 53).

Sasaki (1997) define integração como:

[...] o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. [...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (SASSAKI, 1997, p. 34).

Apesar do autor pontuar sobre a pessoa com deficiência, esta ação contempla todo o público alvo da educação especial, pois essas barreiras também estão presentes na vida dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isto é, esse foi um período onde o aluno fazia parte de uma prática seletiva, sendo necessário que ele se adaptasse a escola e não o contrário.

Seguindo o raciocínio anterior, as escolas exclusivamente de educação especial contavam com a maioria dos estudantes, visto que cada estabelecimento computava uma média de 47 matriculados (BRASIL, 2003). Essa realidade mostrou que o processo de inclusão escolar ainda estava distante, uma vez que



[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Entre os anos de 2000 e 2010 diversas leis, decretos e resoluções foram publicadas como forma de assegurar e orientar o processo de inclusão dos estudantes da educação especial no sistema regular de ensino, tanto que em 2010 o número de matrículas aumentou significativamente. Essa mudança proporcionou uma outra divisão para análise do MEC/INEP, sendo possível identificar as matrículas nas classes comuns, diferenciando das classes especiais e escolas exclusivas na educação básica.

A matrícula do público da educação especial em classes comuns no ensino regular foi definida em tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, sendo este um desafio, uma vez que se faz necessário não apenas disponibilizar espaços escolares, mas realizar o atendimento educacional especializado, assegurando recursos e serviços, além de orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, respeitando as suas especificidades.

Este processo está sendo ampliado, como pode ser observado nos dados coletados. De 2007 a 2010 houve um crescimento de 37,2% frente a busca pela educação escolar no ensino regular em classes comuns, paralelo ao decréscimo de matrículas nas escolas especiais, deixando claro o início do acesso inclusivo no país (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes [...] (DAMASCENO, 2012, p. 160).

Segundo Rodrigues (2006),

O conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 02).

O aumento das matrículas em classes comuns continuou ao longo dos anos, assim como a queda delas nas escolas especiais. Entre os anos de 2011 e 2018 houve um crescimento de 45,65%, sem período de perdas, frente as matrículas na escola regular em classes comuns. No mesmo período, as escolas especiais declinaram 31,12% (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação (2020) acrescenta que houve uma variação de 7,4% entre os anos de 2013 e 2019 frente ao percentil de matrículas desses alunos na educação básica, em escolas comuns, em classes comuns, do país. Assim como, na região Centro-Oeste de 6,1% e no estado de MS de 5,6% (BRASIL, 2020).

Confirmando assim, a manutenção da oferta de vagas nas escolas para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para Lewin (2007), o acesso à escola apresenta um significado irrelevante se o resultado não estiver relacionado para além da matrícula, isto é, a frequência regular do estudante, o avanço nos anos escolares nas idades correspondentes, e a aprendizagem significativa com utilidade. A ausência desses aspectos comprometeria o próprio conceito em questão.

Acesso, portanto, implica em que todas as crianças e jovens tenham não só o direito assegurado à matrícula na idade própria, mas também o direito de concluírem a escola básica na idade própria, com níveis de aprendizagem adequados (BRASIL, 2014, p. 06).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, o conceito de acesso não pode se caracterizar simplesmente pelo ingresso na escola, sendo relacionado unicamente as taxas de matrículas, e sim a um conjunto de fatores que definem a permanência dos estudantes ou que podem aumentar a evasão escolar, tais como: o não respeito as especificidades frente ao processo de aprendizagem, os recursos educacionais, a infraestrutura da escola, as metodologias empregadas, a formação e experiência dos docentes, as formas de avaliação e até mesmo as condições econômicas e sociais do referido aluno.

O direito ao acesso é o instrumento necessário para se chegar ao objetivo principal que é o aprendizado, mas não pode ser um fim em si mesmo. Sendo assim, não basta apenas

viabilizar a entrada na escola, se faz necessário proporcionar ao aluno uma trajetória escolar de maneira equânime e com qualidade social.

Um desenvolvimento democrático da educação demanda sim políticas para a universalização do acesso e a consolidação do ensino público, em todos os seus níveis, porém, se faz necessário, também, políticas focadas na permanência dos alunos no sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. Ed. Moderna. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Ed. Moderna. São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2023

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. *Decreto Federal nº 3.298, de 20 de novembro de 1999*. Regulamenta a Lei No 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20out%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20out%20provid%C3%AAs)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Educação no Brasil na Década de 90*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.0>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. *Estudo Técnico nº 4/2014*. Acesso e evasão na educação básica: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil. Brasília: MDS, 2014. Disponível em: <[http://pratein.com.br/home/images/stories/230813/Assistencia\\_Social/AcessoEvasoEducaoBsica-MDS-2014.pdf](http://pratein.com.br/home/images/stories/230813/Assistencia_Social/AcessoEvasoEducaoBsica-MDS-2014.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação (2020)*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/6957506](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/6957506)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRAGA, Paola Gianotto. *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência*. Campo Grande, 2021. 136p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DENARI, F. E. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos com foco. Relato de Pesquisa. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n.1, p. 45-52, jun-dez, 2014. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4034>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEWIN, K. M. *Improving access, equity and transitions in education: Creating a Reserach Agenda. Create Pathways to Access*. University of Sussex / Centre for International Education, 2007. Disponível em: <[http://www.create-rpc.org/pdf\\_documents/PTA1.pdf](http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MASINI, E.F.S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. *Temas sobre o Desenvolvimento*, v.7, n.42, p.52-54. São Paulo: Memnon, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc*. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.



MELLO, Celso de. Constituição Federal anotada. São Paulo: Saraiva, 1986.

RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNESCO. Declaração (1998). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

## PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD): PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

Francisco Eduardo da Silva do Carmo (PPGE/UCDB)  
fesc171180@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar parte das teses sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de modo a apreender os objetos de estudo priorizados pelos pesquisadores sobre o tema. Trata-se de recorte de pesquisa de doutorado, em andamento, que objetiva analisar o processo de materialização do PNLD na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica, por meio de consulta aos *sites* do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2019 e pesquisa documental referente ao PNLD. As teses analisadas possibilitaram compreender o processo histórico de constituição do PNLD e a dinâmica do Programa.

**Palavras-chave:** Programa Nacional do Livro e do Material Didático; produção acadêmica; teses de doutorado.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado vinculada à Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que tem por objetivo analisar o processo de materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (2016-2022).

Seu objetivo é apresentar parte das teses sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de modo a apreender os objetos de estudo priorizados pelos pesquisadores sobre o tema, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2010 e 2019, considerando-se mudanças normativas a partir de 2010 e os dados mais atualizados.

Os descritores utilizados para o levantamento das produções acadêmicas foram: “Programa Nacional do Livro Didático”, “livro e material didático”, “políticas de livro didático” e “direito a educação”, como forma de selecionar as teses sobre o tema. Conforme Morosini e Fernandes (2014), a construção do estado do conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

## **AS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO**

A Constituição Federal (CF) de 1988 declara que a educação é direito social. Define que o dever do Estado deverá ser efetivado, conforme o Art. 208, entre outros, mediante “[...] VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

O PNLD é um programa suplementar e que compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País (Brasil, 2021).

A Resolução CD FNDE n. 60, de 20/11/2009, estabeleceu novas regras para participação no PNLD, ou seja, a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A Resolução inclui, ainda, as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos do 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível) (Brasil, 2010).

Além disso, a mesma resolução, em seu Art. 2º define que para participar do PNLD, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal deverão firmar um termo de adesão específico, a ser disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2010).

Como resultado do levantamento foram selecionadas na área da Educação, relacionadas ao objeto de pesquisa seis teses, apresentadas, a seguir, em ordem cronológica da data de defesa, que constam no quadro 1.

Quadro 1

Teses selecionadas sobre o PNLD - 2013 a 2019

Título	Ano defesa	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição
Análise do Processo de Implementação de Política: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	2013	Maristela Gallo Romanini	Eloísa de Mattos Höfling	Universidade Estadual de Campinas
O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial: 2003-2011	2013	Iara Augusta da Silva	Silvia Helena Andrade de Brito	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Livros Didáticos de geografia (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina	2015	Giséle Neves Maciel	Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira	Universidade Federal de Santa Catarina
Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil	2017	Paulo Celso Costa Gonçalves	Marcelo Soares Pereira da Silva	Universidade Federal de Uberlândia
Livros Didáticos Digitais, o Governo Brasileiro e a Mídia: uma análise discursiva	2019	Danilo Vizibeli	Luzmara Curcino	Universidade Federal de São Carlos
Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do livro didático de matemática	2019	José Wilson dos Santos	Marcio Antonio da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: BTD da CAPES e BDTD do IBCT

A primeira tese é de Maristela Gallo Romanini, com o título “Análise do Processo de Implementação de Política: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2013, com o objetivo de analisar o PNLD em seus diferentes contextos de implementação e utilização – desde o MEC, passando pela esfera intermediária, a Secretaria Estadual de Educação e a Diretoria de Ensino até as unidades escolares e à sala de aula, respectivamente esferas federal (central), estadual (intermediária) e (regional), unidades escolares e salas de aulas (local) - investigando os que nelas atuam: assessores, professores, coordenadores da Oficina Pedagógica, diretores, para compreender se os diferentes contextos de implementação com os vários sujeitos que



interpretam, reinterpretem e implementam os programas, por meio de suas ações, podem modificar ou não as políticas ou os programas.

Para subsidiar a tese, a autora fez uso do levantamento bibliográfico que se orientou pela revisão da literatura utilizando fontes bibliográficas (artigos, livros, teses e dissertações), nas Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista, buscou também na Internet as publicações mais atualizadas, ou seja, referenciais das Ciências Políticas e da Administração Pública, além da Educação.

Analizou o Sistema Gerencial e Decisório, regido pela Resolução FNDE Nº 60/2009, que traz as competências e o papel a ser desempenhado pelos sujeitos em cada esfera – central, intermediária, regional e local durante o processo de implementação.

Romanini (2013), discute os embates em relação ao PNLD 2010,

No que se refere aos processos políticos, fica constatado que os elaboradores de política por mais que acreditem poder controlá-los, no caso do nosso objeto de estudo, o PNLD 2010, na segunda esfera, a intermediária, SEESP, apresenta o primeiro entrave que escapa ao controle dos que a elaboraram: o entrecruzamento de programas e a não confluência dos mesmos, considerando o multipartidarismo, o federalismo imperante no país e as relações de cooperação não claramente estabelecidas para cada um dos entes federados. Fator preponderante no processo de implementação do PNLD 2010, chegando a uma confluência quase perversa (Romanini, 2013, p. 302).

Sobre o material de apoio, os Guias, Romanini (2013), explica que chegam em número e tempo insuficientes nas unidades escolares, bem depois que o mercado editorial já impôs sua presença por toda parte. Quanto aos LD, expõe que chegam ao local de destino, porém com base em dados desatualizados de censos escolares anteriores. Ainda que cheguem em tempo e nos prazos adequados, tendem a não ser em número suficiente, ou pior, em excesso, causando desperdício.

Romanini (2013) afirma na conclusão da tese que a implementação modifica as políticas, e conseqüentemente os programas, ou o inverso, os programas se bem avaliados podem induzir à necessidade de novas políticas.

Outra tese é a de Iara Augusta da Silva, com o título “O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial: 2003-2011”, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2013, teve como objetivo geral estudar as razões históricas que levaram o Ministério da Educação a criar e implementar o Programa

Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLD/EM), no Brasil durante o período de 2003 a 2011.

Para desenvolver o estudo, Silva (2013) em uma perspectiva histórica, busca entender a necessidade do Estado em operacionalizar programas como o PNLD/EM à luz da organização da sociedade capitalista no seu estágio monopolista. Para tanto, procedeu à revisão da literatura, com o objetivo de mapear a produção acadêmica no Brasil, para a coleta de dados empíricos, a análise de documentos e da legislação que normatizaram a criação e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no seu formato de 1985 até 2011.

Com a finalidade de compreender o movimento da indústria editorial no mundo e no Brasil, bem como da economia no país, Silva (2013) consultou relatórios elaborados e disponibilizados em sítios oficiais de instituições e empresas como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Banco Central do Brasil, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Grupo Abril e o Grupo Saraiva.

A autora explica que a estrutura educacional construída pelo Estado para promover a formação do cidadão, acolhe um contingente de crianças, jovens e adultos, movimentando os mais variados segmentos de produção da sociedade, que abrange a indústria de construção de prédios escolares, de fornecimento de transporte e merenda escolar, de construção de mobiliário e equipamentos tecnológicos, de uniformes escolares, de materiais didático-pedagógicos (como é o caso dos livros didáticos), dentre outros (Silva, 2013).

Silva (2013) conclui que a educação se tornou uma área lucrativa de acumulação do capital para muitos ramos da indústria que têm a possibilidade concreta de vender seus produtos, para uma multidão crescente de consumidores que constituem o universo das instituições educacionais.

A tese de Giséle Neves Maciel, com o título “Livros Didáticos de geografia (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina”, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2015, teve como objetivo geral discutir aspectos referentes às editoras de livros didáticos e às mudanças nos processos de avaliação do PNLD (1999-2014), comprovando a permanência de erros em livros didáticos de Geografia nos conteúdos sobre Santa Catarina.

Trata nesta tese de algo que é compreendido como uma *triade*: livros didáticos de Geografia–editoras–avaliações do PNLD. A autora compreende o risco de um objeto de estudo

tão amplo, porém considera que a imbricação desses elementos é o grande objeto a ser investigado.

Para a elaboração da tese foi utilizada a pesquisa documental e bibliográfica, com a análise de 12 exemplares e foram detectadas algumas inconsistências em livros didáticos que “continuarem apresentando municípios e regiões fora de suas áreas corretas, quando o PNLD de 2014 permite a correção das chamadas falhas pontuais, (Maciel, 2015, p. 241).

De acordo com a autora,

[...] frente as questões que foram analisadas, conclui-se que não houve o fundamental – o empenho do MEC em destacar a diferenciação qualitativa entre as coleções, nas grandes ações: quando determinou que os livros seriam avaliados como coleção, e não por livros isolados, e quando retirou as categorias recomendado com distinção, recomendado e recomendado com ressalva; e nas pequenas ações: quando não estimulou ou permitiu que houvesse referências mais claras nos guias quanto à qualidade das obras, (Maciel, 2015, p. 239-240).

A autora complementa que a tríade livros didáticos–editoras–avaliações parece dar mostras dos limites alcançados pela avaliação e demonstra o poder de ação e a influência das editoras em relação a tomada de decisão por parte do MEC.

A tese de Paulo Celso Costa Gonçalves, cujo título é “Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2017, apresenta como objetivo geral verificar como se construiu, no Brasil, a política do livro didático e, principalmente, quais foram os fatores que fizeram com que esse processo de implementação fosse desencadeado.

Para o alcance do objetivo, o autor utiliza o ciclo de políticas públicas com base nas seguintes etapas: formulação da agenda; tomada de decisões – elaboração de plano, previsão e programação das ações; implementação da política – a própria realização das ações previstas; avaliação da política pública.

Direcionado à construção da agenda da política pública do livro didático, o foco da pesquisa foi o trabalho de localização e identificação de elementos que se constituíram e compuseram narrativas que evidenciaram a necessidade de um tratamento por parte do Estado do tema do livro didático.

A tese foi elaborada utilizando como fontes os conteúdos publicados na imprensa. O ambiente de consulta das coleções disponíveis foi na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional em que foram destacadas a do Jornal do Brasil, o jornal O Estado de S. Paulo, no recorte temporal de 1930 até 2017, também foram consultadas, de forma pontual, as coleções dos jornais Correio Paulistano, O Paiz, Jornal de Notícias, Diário Carioca, entre outros.

Gonçalves (2017) considera que as políticas do livro didático poderiam ser como que um testemunho representativo das diversas políticas públicas no campo da educação no país e que a sucessão de políticas do livro didático constitui-se num testemunho de ciclos de formulações de agenda, planejamentos e movimentos de implementação de políticas públicas.

Conclui que há no Brasil dificuldade de se formular e implementar uma política pública adequada ao quadro que se observa e, principalmente, que tenha um alcance e produza efeitos significativos na realidade social. Sendo um ir e vir a construção de uma política pública e que soluções para problemas nem sempre estão disponíveis ou ao alcance, do mesmo modo, nem sempre a agenda é clara.

A tese de Danilo Vizibeli, com o título “Livros Didáticos Digitais, o Governo Brasileiro e a Mídia: uma análise discursiva”, defendida na Universidade Federal de São Carlos, em 2019, teve como objetivo geral analisar o que foi enunciado na mídia a respeito da implantação de livros didáticos digitais nas escolas públicas brasileiras de modo a depreender os discursos a que se filiam, o que foi dito e os efeitos de sentido visados ou efetivamente produzidos.

Informa que o corpus é constituído por meio de notícias veiculadas na mídia online e de comentários dos leitores das notícias referentes ao Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), lançado em 2013 e do Guia do Livro Didático, que pela primeira vez apresentavam parâmetros de orientação, fomento e aquisição governamental de Livros Didáticos digitais (LDd).

A pesquisa fundamenta-se na teoria da Análise de Discurso Francesa (AD) numa perspectiva de Michel Pêcheux, valendo-se de conceitos basilares como o de formação discursiva, efeitos de sentido, discurso, sujeito, memória discursiva e acontecimento discursivo.

As análises empreendidas na tese, acerca do que foi enunciado tanto por instâncias governamentais, quanto pela mídia nacional sobre a adoção de livros didáticos digitais nas escolas públicas brasileiras, mostram que há sentidos em contradição sobre o tema, ainda que haja o predomínio dos discursos publicitários, e eufóricos, sobre essa medida (Vizibeli, 2019, p. 126).



O autor conclui que a implantação de um sistema nacional de livros didáticos digitais, perpassa a simples ação de equipamentos a serem utilizados, é necessário investimentos na área de tecnologia, rede de internet, sites a serem utilizados de domínio público com a orientação dos professores, entre outras ações.

O trabalho de tese do José Wilson dos Santos com o título “Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do livro didático de matemática”, defendido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2019, tem a seguinte questão de pesquisa: “Quais efeitos emergem das relações de poder que atravessam a produção e resultam na/da constituição do livro didático de Matemática?” A partir da questão proposta, definiu como objetivo geral, analisar e descrever o modo como o livro didático de Matemática situa-se em um terreno árido de disputas constantes, onde as relações de poder que atravessam o campo da produção didática produzem normatizações e instituem práticas que o constituem.

Na metodologia utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas em que buscou descrever a contingência do momento histórico, as relações saber-poder mobilizadas na produção de livros didáticos de Matemática, bem como as resistências (como forma de poder) que tensionam e reajustam as linhas de força, que (re)configuram ações, normalizam sujeitos, instituições e modos de produção do livro didático de Matemática.

Santos (2019) enfatiza que os dados produzidos apontam que à medida que o livro didático se torna um produto lucrativo, sua produção passa a ser regida não por aspectos educacionais, mas por fatores econômicos. Ele explica que nesse contexto, visando o sucesso comercial da obra, busca-se realizar uma leitura dos discursos pedagógicos e econômicos, alinhavam-se conhecimentos oficiais e marginais, formando um amálgama que tem como objetivo final produzir um livro que, uma vez aprovado, “caia no gosto” do professorado. Desta forma,

[...] busca-se, por um lado, em documentos oficiais, diretrizes e, particularmente, nos editais do PNLD os conhecimentos colocados no jogo do ‘verdadeiro’ e do ‘falso’, do ‘proibido’ e do ‘permitido’, ditando o que deve ou não estar contido nos livros de Matemática. Em suma, trata-se, por um lado, de produzir os conhecimentos necessários para aprovação do livro no PNLD. Por outro, grupos editoriais buscam, por meio de diferentes estratégias – como a contratação de freelancers que atuam/atuaram em sala de aula, de profissionais da Educação Matemática, dos relatos dos divulgadores de livros, da realização de pesquisas focus group, entre outras – realizar uma seleção e

apropriação de enunciados e enunciações de professores que evidenciem o tipo preferido de livros, visando o sucesso comercial da obra (Santos, 2019, p. 253).

Conforme Santos (2019), ao considerar o universo da produção de livros didáticos de Matemática, depara-se com uma dinâmica de inversões constantes na ordem de um poder que não possui forma determinada nem direção única, mas que flui de um campo a outro. Afirma que não há um poder único e determinável, mas relações de poder que atravessam empresas, autores, editores, avaliadores do PNLD e professores, entre outros sujeitos e instituições.

Santos (2019), conclui que nesse ambiente corporativo, tentativas de centralização de poder levam editoras a investirem esforços na contratação de autores e editores de outras empresas com o propósito de fragilizar a concorrência, controlando, assim, o espaço da produção didática. Mas, diante de um poder que furtivamente parece centrar-se naqueles que investem dinheiro ou ideias para a produção do livro didático, tem um professor de Matemática que se recusa às tentativas de controle de sua conduta a partir do livro didático.

As produções acadêmicas levantadas nesse artigo têm o PNLD como objeto de pesquisa. As teses analisaram o Programa em seus diferentes contextos de implementação e utilização, discutem a necessidade de ampliação do programa para as demais etapas de ensino, e as mudanças nos processos de sua avaliação.

Compreende-se que esta pesquisa se diferencia das apresentadas, na medida em que prioriza o processo de materialização do PNLD na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, entendendo conforme Dourado (2017), que o cenário de formulação de políticas públicas, não é o mesmo da materialização, que implica compreender os nexos interinstitucionais “que se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (Dourado, 2010, p. 679).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo buscou apresentar um mapeamento de parte das teses publicadas entre 2010 e 2019. As teses analisadas aproximam-se do objeto desta pesquisa, permitem compreender o processo histórico do PNLD, sua dinâmica e contribuem para a análise do processo de

materialização do programa, como política pública educacional, em uma rede municipal de ensino do País.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília 5 out., 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações/ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Histórico 2021**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=111630>. Acesso em: 12 maio 2022.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o Público e o Privado na Educação Brasileira: Neoliberalismo e Neoconservadorismo - Projetos em Disputa. **Trabalho necessário**, v. 20, nº 42, maio-ago., 2022.

DOURADO, L.F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

GONÇALVES, P. C. C. **Políticas públicas de livro didático**: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Educação, em 2017.

MACIEL, G. N. **Livros Didáticos de geografia** (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

ROMANINI, M. G. **Análise do Processo de Implementação de Política**: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

SANTOS, J. W. dos. **Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do livro didático de matemática.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019

SILVA, I. A. da. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial: 2003-2011.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

VIZIBELI, D. **Livros didáticos Digitais, o Governo Brasileiro e a Mídia: uma análise discursiva.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.



## REFLEXÕES SOBRE OS AVANÇOS E DESAVANÇOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Juliana Campos Francelino (Bolsista FUNDECT/MS - PPGE/UCDB)  
julyana\_campos@hotmail.com

**Resumo:** Este texto corresponde ao encerramento da Disciplina Educação Brasileira Contemporânea, do Doutorado em Educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada nas escritas de diversos autores, como: FERNANDES et al. (2013), OLIVEIRA (1999), ZAN; KRAWCZYK (2019), SAVIANI (2013), CURY (2002, 2010). Pretende-se descrever o crescimento na educação a partir da Constituição Federal de 1988, demonstrando seus avanços no que se refere a obrigatoriedade e à gratuidade da educação básica. Duas questões são cruciais para nossa reflexão, a primeira está relacionada a força de trabalho docente, a atratividade da carreira docente, a valorização da categoria, e a segunda está relacionada aos critérios para a formação do professor, sua reprodução, e as atratividades da profissão. Se faz necessário refletir sobre os avanços na educação desde a CF 1988, com a descentralização para os estados e municípios a responsabilidade da gestão e da educação. Observou-se desde então o crescimento das parcerias público-privadas, onde muitas vezes privatizou-se o público, e com isso deixou de se observar a qualidade no ensino na formação de professores, na formação continuada, principalmente nos cursos na modalidade EAD.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Formação de Professores. Parceria público-privada.

### INTRODUÇÃO

*“A educação é o mais grave dilema educacional brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitam a tomar consciência de sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação”.*  
Florestan Fernandes (1989, p. 26).

Este texto corresponde ao encerramento da Disciplina Educação Brasileira Contemporânea, do Doutorado em Educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada nas escritas de diversos autores, como: FERNANDES et al. (2013), OLIVEIRA (1999), ZAN; KRAWCZYK (2019), SAVIANI (2013), CURY (2002, 2010), dentre outros.

Nesse artigo pretende-se descrever o crescimento na educação a partir da Constituição Federal de 1988, demonstrando seus avanços no que se refere a obrigatoriedade e à gratuidade da educação básica. Cury (2002, p. 7) nos provoca quando diz “para que a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de

responsabilidades previstas na Carta Magna... portanto uma diretriz importante é o aprimoramento contínuo do regime de colaboração”.

A partir da Constituição Federal de 1988, ocorreram avanços quanto ao direito à educação, esses avanços ocorreram no âmbito legal. Desses avanços, destaca-se a garantia e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso na idade considerada ideal, impulsionando a oferta do ensino noturno (OLIVEIRA, 1999). Fernandes et al. (2013) apresenta outro aspecto de relevância “é a concepção da etapa obrigatória e gratuita da educação como direito público subjetivo<sup>1</sup>”.

Ainda na CF de 1988 registrou-se a extensão da gratuidade para o ensino médio e a possibilidade de inclusão do ensino fundamental no âmbito da educação básica (OLIVEIRA, 1999, p. 61-64) e após a Emenda Constitucional nº. 59/2009, que torna obrigatória e gratuita a educação básica, compreendido o período dos quatro aos dezessete anos de idade, mantendo a oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Em relação aos avanços presentes na esfera federal, Saviani (2013), aponta que:

Como expressão deste conjunto de posições, torna-se significativo apontar a diferença desta Constituição em relação as que se lhe precederam. Nas anteriores a 1988, a Constituição, após o Preâmbulo, se abria com a organização do Estado e só depois vinham os direitos da cidadania. Na atual Constituição, após o Preâmbulo, a assinalação dos direitos precede a organização do Estado. É como se o Estado devesse se organizar em função do preenchimento da prioridade posta nos direitos da cidadania (Saviani, 2013, p. 3).

Para Cury (2010), a Constituição Federal de 1988:

[...] representou um avanço significativo em matéria educacional estabelecendo, desde logo, a educação como um direito social “fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações”, ou seja, sem educação, não há como contemplar uma cidadania ativa e participativa. A partir daí, estabelece o capítulo próprio da educação onde retoma a questão da obrigatoriedade do ensino e a coloca como direito público subjetivo (Cury, 2010, p. 8).

Reconhece-se que a garantia do direito à educação, após a Constituição Federal, começa a se concretizar a partir da década de 1990, no âmbito do processo de reforma do Estado

---

<sup>1</sup>O direito público subjetivo configura-se como um mecanismo de defesa contra abusos do poder estatal contra a esfera individual e constitui um meio de proteção da liberdade individual. O direito público subjetivo tem por escopo a proteção de interesses individuais quando os mesmos coincidirem com o interesse público. Quando o ‘poder de acionar’ se dá entre o particular em face do próprio Estado e há coincidência entre o interesse individual e o interesse público, estamos diante do que a doutrina tem qualificado como ‘direito público subjetivo’. (DIAS, 2014)

brasileiro, cujo impulso foi dado em 1995, pelo “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (FERNANDES, et al., 2013, p. 2). A partir de alguns princípios básicos:

Os princípios básicos desta nova forma de “Administração Gerencial” são: a descentralização, por meio da qual são repassadas para estados e municípios as funções de execução de serviços sociais e de infraestrutura; a participação da população, entendida como cliente, na gestão e controle dos serviços públicos; a privatização, que pode ser executada tanto com o deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo, quanto com o deslocamento destes serviços para o setor privado não lucrativo, a publicização, que se refere à transferência, para o setor público não-estatal, dos serviços sociais e científicos, antes prestados pelo Estado e a terceirização, por meio de transferência, para o setor privado, de serviços auxiliares ou de apoio (Scaff, 2011, p. 17).

Fica evidente a redução do papel do Estado frente ao crescimento da iniciativa privada. Verger & Bonal (2011), reforçam quanto a ameaça em torno da privatização da educação, que pode ocorrer de duas formas: a privatização da educação, caracterizada pelo fomento ao aumento da oferta privada, principalmente via subvenção pública às instituições de ensino privadas, e a privatização na educação, que consiste na incorporação de valores privados às escolas públicas, de forma a torná-las mais competitivas e, assim, aumentarem os padrões de qualidade educacional (VERGER & BONAL, 2011, p. 921).

O processo de privatização da educação superior pública ocorre no Brasil, desde os anos 1990 (DIAS SOBRINHO, 2002). Na educação básica, têm sido mais comuns as políticas de privatização na educação, por meio do incentivo à competição entre as escolas, tal como a efetivada, por exemplo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com a aprovação da Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1997), que disciplinou matérias ou redefiniram e/ou delegaram princípios aprovados inicialmente na Constituição Federal de 1988: instituíram dois princípios pela legislação infraconstitucional no contexto do Estado gerencial e que promoveram importantes redefinições na política educacional, essas redefinições ocorreram tanto em esfera nacional como em contextos locais, e que construíram processos de administrar o setor público com a lógica do setor privado, porque, supostamente, este seria mais eficiente e eficaz (FERNANDES, et al., 2013). O primeiro princípio deles refere-se ao § VIII do Artigo 3º da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1997), que instituiu o princípio de gestão democrática do ensino, mas que o delegou aos sistemas de ensino. O segundo princípio em seu artigo 3º, § VII, referente à “valorização do profissional da educação escolar”.

Frente aos princípios apresentados, duas questões são cruciais para nossa reflexão, a primeira está relacionada a força de trabalho docente, a atratividade da carreira docente, a

valorização da categoria, e a segunda está relacionada aos critérios para a formação do professor, sua reprodução, e as atratividades da profissão.

Algumas reflexões acerca da profissão do professor se fazem necessária, principalmente se relacionamos a questões históricas firmadas em crenças religiosas e filantrópicas, onde relaciona o trabalho do professor a vocação para tal e não a profissionalização da categoria. Questões quanto ao piso salarial justo a categoria (o salário médio corresponde ao terceiro menor dos países desenvolvidos), a ausência de concurso público, e do trabalho do professor convocado/contratado. Essas questões tendem a apontar os profissionais da educação como ‘culpados’ pelo fracasso nos índices educacionais.

Ainda sobre a questão da formação de professores no país, Saviani (2013), em recente entrevista, lembra que “no Brasil, discutem-se e formulam-se documentos, mas não se atacam as raízes do problema, que são as péssimas condições de funcionamento das escolas, os baixos salários e a formação precária dos professores”. (MARIANO, 2013).

FERNANDES, et al. (2013), apresentam os amplos desafios para o setor educacional, onde a lógica empresarial se expressa por meio de parcerias entre o público e o privado, disputando e alterando a forma de gestão de sistemas de ensino e de escolas. Isto traz importantes implicações para a força de trabalho docente, tanto no que se refere à valorização socialmente necessária quanto para a sua formação.

As novas regulações introduzidas pelas reformas educativas no país, desde a década de 1990, a relação público/privado ganha novos contornos (PERONI, 2008), evidenciando o crescente interesse das organizações privadas em relação à educação e o decorrente crescimento das parcerias realizadas entre os sistemas públicos de ensino e estas organizações, principalmente as do Terceiro Setor. “Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil” (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 768).

Com o crescimento das parcerias público-privada no Brasil, transmite-se a ideia de que o ensino privado é mais eficaz frente ao ensino público, pois acredita-se num ensino de maior qualidade e com mais eficiência, quesitos indispensáveis para atender o mercado de trabalho que demanda dessa mão-de-obra especializada. Esses quesitos buscam apresentar ao jovem o pensar de um empresário de si mesmo, com visão autônoma, empreendedora e sobretudo criativa, com capacidade de construir e/ou criar seu próprio negócio. “O empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar o trabalho digno com direitos”. Mistifica-se o processo de mutação do



mundo do trabalho e a “expansão trágica de um mosaico de trabalhos: os intermitentes, os flexíveis, os temporários, os informais” (ANTUNES, 2019).

A falácia do empreendedorismo – ancorada na possibilidade de atingir o sucesso através de um conjunto de estratégias comportamentais - sem dúvida facilita a responsabilização única no indivíduo sobre seu futuro, legitimando um conjunto pequeno de jovens ganhadores e justifica a grande massa de perdedores, sem considerar o mercado altamente competitivo, desregulado e cada vez com menores oportunidades laborais (Zan; Krawczyk, 2019, p. 12).

O empreendedorismo nas escolas é uma resposta ao mercado de trabalho, a fim de atribuir ao jovem a responsabilidade por sua colocação no processo produtivo. López-Ruiz (2007), acredita que o empreendedorismo nos dias atuais é estimulado não apenas pela falta de emprego, mas sim pela possibilidade de mudança que gere novos segmentos no mercado. Novos sujeitos empreendedores-inovadores que a seu tempo ofereçam oportunidades de investimento do mercado e de novas oportunidades de geração de lucros, tentando diminuir os riscos do excesso de liquidez produzido pela financeirização da economia e a destruição da produção industrial e para que o capitalismo continue se desenvolvendo. Apresentando-se assim como um novo modelo de desenvolvimento. (CAMPOS; SOEIRO, 2016; SEESP, 2017).

A apologia do termo “empresariamento” dentro das escolas públicas, dos estudantes, de toda a sociedade e do Estado, faz a figura do empresário ser o modelo a ser seguido pelos estudantes, e reforça a ideologia que o empresário é o responsável, de certa forma, pela salvação da vida empresarial, atrelando o sucesso a sua capacidade de planejar e realizar sonhos anteriormente idealizados. Zan; Krawczyk (2019) complementam:

A formação de uma cultura empreendedora faz parte de um projeto empresarial de educação pública e de formação, que sublima o esforço individual e o investimento no futuro em detrimento da satisfação do presente, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. O “empreendedor” aparece cada vez mais como substituto do “cidadão” enquanto figura de referência da ordem social. Onde o cidadão se construía a partir de uma vontade comum, de escolhas coletivas e do “bem público”, o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual (Zan; Krawczyk, 2019, p. 11).

Outra questão que deve ser observada, é o como a definição de um currículo pode interferir na melhoria da qualidade da educação. Silva (2007), aponta que a definição de currículo perpassa por alguns questionamentos, tais quais: o currículo é o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, daí seleciona-se a parte que vai compor efetivamente o currículo. Após a definição busca se responder o porquê desse e não aquele conhecimento. Nessa teoria usa-se sempre a pergunta “o quê”? Sendo sempre

acompanhada de outra pergunta importante, tais quais: o que eles ou elas devem ser?, ou o que eles e elas devem se tornar? Qual o tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, ou seja, um tipo de currículo.

Na Educação da comunidade indígena por exemplo, o professor formado, pertencente a comunidade, que conhece naturalmente a cultura e saberes local, possui saber indiscutível, ou seja é o mais indicado para formação dos indígenas, tendo em vista o fazer pedagógico ser com as características do índio. Lescano e Medeiros (2019) afirmam:

A diferença é enorme quando o professor faz um plano sobre determinados conteúdos, trazendo o entendimento e o debate do tema para a realidade, mesmo que, operacionalmente, seja trabalhado com o objetivo de tornar os alunos bons leitores e escritores e conhecer o numeramento. Isso significa que os saberes não passam na escola indígena do jeito que ela vem conceituada pelo currículo comum (Lescano; Medeiros, 2019, p. 18).

No capítulo IX. Intitulado DEPOIS DAS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS, Silva (2007) vem falando das relações de poder baseadas em recursos econômicos e culturais. O poder econômico voltado para as grandes corporações industriais que ditam ou buscam ditar a definição dos currículos, que visam o ensino de conteúdos que atendam às exigências do mercado. O autor cita ainda a dominação de classes, baseadas na exploração econômica, evidenciada no processo de globalização e exploração econômica impostas pela economia política marxista. Ainda nesse pensamento Bobbio (1986), reporta-se à educação para a cidadania como sendo o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão.

As teorias pós-críticas reconhecem que o poder está em toda a parte, porém, de forma desigual, e que através das relações de poder e controle nos tornamos aquilo que somos, desse modo nos demonstram que o currículo é questão de saber, identidade e poder, assim não devemos pensar o currículo visando conceitos de ensino, eficiência e aprendizagem.

Para Silva (2007), o currículo dividido em matérias/disciplinas, com tempo determinado, organizado de forma hierárquica está relacionado a questões sociais e históricas, para ele o currículo é capitalista e visa um espaço de poder, o currículo é reprodutor das culturas sociais e transmite a ideologia política, o currículo é um território político. Dentro da visão social a pergunta importante não deve ser: quais conhecimentos são válidos? Mas sim quais conhecimento são considerados válidos? Para as teorias pós-críticas o poder se transforma, mas não desaparece. Percebe-se que o currículo tem significados muito além do que as teorias

tradicionais ensinam. O currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, nossa vida, curriculum vitae. Ou seja o currículo é documento de identidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se faz necessário refletir sobre os avanços na educação desde a CF 1988, com a descentralização para os estados e municípios a responsabilidade da gestão e da educação. Observou-se desde então o crescimento das parcerias público-privadas, onde muitas vezes privatizou-se o público, e com isso deixou de se observar a qualidade no ensino na formação de professores, na formação continuada, principalmente nos cursos na modalidade EAD.

Diante desse cenário fica cômodo atribuir aos docentes novas e múltiplas funções, e conseqüentemente atribuir também o insucesso no avanço da educação, principalmente quando os índices almejados não são alcançados.

É necessário envolver todos os responsáveis para que as mudanças de fato ocorram, os estudantes, os professores, a família, os governos, todos têm um papel indispensável na luta para que consigamos reverter esse cenário, que hoje é de desvalorização tanto da escola pública como dos profissionais da educação.

É na discussão dos problemas atuais que será possível fortalecer e realinhar a escola pública. Reorganizar a escola pública para que consiga superar a exclusão social, que consiga reduzir as desigualdades, e tornar a sociedade brasileira mais democrática e justa a todos os cidadãos.

## Referências

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 08 de out. de 1988. Brasília, DF, out. 1988.

Brasil. Lei nº. 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 dez. de 1996. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.

Campos, Adriano; Soeiro José: **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE v. 18, n. 2, jul/de, 2002.

Cury, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>

Dias, J Sobrinho. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Revista Avaliação**. Campinas, SP, v. 7, n. 1, mar. 2002.

Dias, Dheniza M. F. **O direito público subjetivo e a tutela dos direitos fundamentais sociais**. Instituto Federal do Tocantins. 2014. <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/5jice/paper/viewFile/6484/3289>

Fernandes, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

Fernandes, Maria Dilnéia Espíndola; Scaff, Elisangela Alves da Silva; Oliveira, Regina Tereza Cestari. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: ANPAE, v. 29, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2013. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43710/27491>

Lescano, Claudemiro Pereira; Medeiros, Heitor Queiroz. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: *Kunumi há Chamiri* – a criança Kaiowá. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 297-317, set./dez. 2019. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1382/pdf>

Mariano, A. S. Setor de Educação do MST-PR. **Saviani, sobre Direitos de Aprendizagem: documento é mais do mesmo**. 3 jun. 2013.

Oliveira, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 11. Mai/Ago, 1999.

Peroni I, V. M. V.; Oliveira, R. T. C.; Fernandes, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, out. p. 761-778, 2009.

Saviani, D. **Dermeval Saviani: “O PDE está em cada escola”**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

Saviani, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: ANPAE, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518/27389>



Scaff, E. A. S. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. *In:* Lima, P. G.; Furtado, A. C. **Educação brasileira**: interfaces e solicitações recorrentes. Dourados, MS: UFGD, 2011.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Zan, Dirce; Krawczyk. Ataque à escola pública e à democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

## RESENHA SOBRE O LIVRO “DIREITA E ESQUERDA: RAZÕES E SIGNIFICADOS DE UMA DISTINÇÃO POLÍTICA”

Priscilla Basmage Lemos Drulis (Bolsista CAPES/ PPGE/UCDB))  
pribasmage@gmail.com

Francisco Eduardo da Silva do Carmo (PPGE/ UCDB)  
[fesc171180@gmail.com](mailto:fesc171180@gmail.com)

**Resumo:** O presente texto, refere-se a uma resenha sobre o livro “Direita e esquerda razões e significados de uma distinção política”, do autor Norberto Bobbio, publicada pela editora UNESP, em 1995. Tem como objetivo explicar e discutir sobre a obra, que veio à luz em 1994, e teve um grande êxito com dezenove traduções, não só em países europeus, como também na América do Sul. Como metodologia foi utilizado a pesquisa qualitativa, de cunho documental. O livro ganhou força com a ideia de que a direita e esquerda tornaram “recipientes” que se depositou um conteúdo, com palavras suscetíveis a assumir vários significados conforme o caso. Assim a distinção entre direita igualitária e esquerda inigualitária combina-se com a distinção entre extremismo e moderantismo, com base não na diferença entre os fins, porém na diferença entre os meios usados para alcançar o resultado prefixado. Portanto, com a obra o autor visa sair dos contrastes absolutistas, que se levam a discussão para filosofia da história, ao invés de um debate político, partindo-se da convicção que a diferença clássica entre direita e esquerda ainda tem motivos de existir, e faz sentido tornar a propô-la.

**Palavras-chaves:** Direita; Esquerda; Liberalismo; Nacionalismo; Socialismo.

### RESENHA

O texto abaixo refere-se ao livro *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política* do autor Norberto Bobbio.

Norberto Bobbio, nasceu em Turim na Itália em 18 de outubro de 1909 e faleceu em 9 de janeiro de 2004 com 94 anos. Foi um filósofo político, historiador do pensamento político, escritor e senador vitalício italiano. Tem a maioria dos seus livros publicados no Brasil, destacando-se *A teoria das formas de governo* (UnB, 1980), *O futuro da democracia* (Paz e Terra, 1986), *Estudos sobre Hegel* (Editora UNESP - Brasiliense, 1989) e *A era dos direitos* (Campus, 1992). Era um defensor da democracia social-liberal e do positivismo jurídico e

crítico de Marx, do fascismo italiano, do Bolchevismo e do primeiro-ministro Silvio Berlusconi. Pode se considerar um dos mais respeitados pensadores políticos contemporâneos.

O livro teve sua venda expressiva devido seu título sugestivo e a aproximação das eleições na Itália, a perspectiva das pessoas ao comprar o livro era que poderia encontrar nele uma orientação, respostas, sugestão sobre a opção eleitoral que deveria tomar, porém, mesmo depois das eleições a busca pelo livro ainda existia. Bobbio (1995) classifica em 3 seguimentos as criticidades em seu livro,

1. Os que continuam a sustentar que direita e esquerda são hoje nomes sem sujeito e que não vale a pena persistir na tentativa de mantê-los vivos, atribuindo-lhes um significado que não podem mais ter (donde, em decorrência, meu livro poder ser visto como uma obra de arqueologia política);
2. Os que consideram a díade ainda válida, mas não aceitam o critério sobre o qual eu a apoiei e sugerem outro;
3. Os que aceitam a díade, aceitam também os critérios, mas o consideram insuficiente. (BOBBIO, 1995, p. 9)

Não há dúvida de que o livro foi favorecido pelo fato de ter sido lançado com um título sugestivo durante uma campanha eleitoral em que duas forças estavam se contrapondo de modo muito mais nítido do que nas eleições precedentes.

Essas críticas impulsionaram a venda do livro sem dúvida, já que muitos criticaram seus argumentos e a disposição ao escrever sobre a temática, onde seus leitores buscavam explicar e realizar colocações sobre o tema. Apesar das argumentações a díade, esquerda e direita, está sempre em debate.

Não houve apenas a esquerda comunista, houve também, e há ainda, uma no interior do horizonte. A distinção entre as palavras direita e esquerda vai além do capitalismo e o comunismo. As palavras direita e esquerda são utilizadas abundantemente não apenas no discurso político, mas, diversas vezes de modo até mesmo caricatural, nos mais diversos campos da ação humana.

A exposição da díade direita ou esquerda traspôs a política, são setores como a televisão, uma praça pública, um ambiente qualquer pode ser denominado de direita ou esquerda dependendo de que frequente.

Até mesmo em conversas Bobbio (1995), expõe que, é verdade ou não é verdade que a primeira pergunta que nos fazemos quando trocamos opiniões a respeito de um político é se

ele é de direita ou de esquerda? A ideia da bipolaridade, a pessoa tem que ser de um lado ou de outro e seguir as opiniões, regras sem causar transtorno de indagações.

Bobbio (1995), propõe que para delimitar se algo ou alguém é de direita ou de esquerda, inicialmente é necessário delimitar, definir o que é caracterizado de direita e o que é caracterizado de esquerda, valores, crenças, posicionamento político, sem perder seu sentido de ser.

As duas palavras continuam a ser empregadas a desígnio de políticos, de partidos, de movimentos, de alinhamentos, de jornais, de programas políticos, de disposições legislativas.

Refutar a díade direita e esquerda em situações que sua abrangência está além da caracterização da simples ideologia de ações políticas, porque,

“Independentemente do que vier a ocorrer, direita e esquerda têm hoje uma vida autônoma com respeito à matriz em cujo interior foram originalmente desenvolvas. Conquistaram o planeta. Tornaram-se categorias universais da política. Fazem parte das noções de base que informam genericamente o funcionamento das sociedades contemporâneas”. (BOBBIO, 1995, p. 15).

O autor utilizou o método analítico para tentar definir a díade entre as duas palavras, tentando explicar singelamente as origens desta distinção. Bobbio diz que:

objetiva mostrar não só a validade dela, mas também sua recorrência, não obstante a modificação das situações históricas pelas quais, com base no inconstante juízo a respeito do que é relevante e do que é irrelevante, se modificam os critérios para estabelecer quais pessoas devem ser consideradas iguais e quais devem ser consideradas desiguais. Além do mais, são os que refutam o critério por mim adotado que se põem fora da tradição sem apresentar argumentos para justificar sua preferência ou para combater os argumentos dos adversários (BOBBIO, 1995, p.16)

Os métodos de análise utilizado por Bobbio (1995), não são convencionais para muitas pessoas que leram, com a aparência de árido, mas o autor não segue um método histórico aceitável para a época, mas, buscar realizar reflexões práticas sobre as situações ao seu redor, olhando o problema por todos os lados.

Ao refutarem seus critérios, o autor informa,

Há quem tenha sustentado que o traço característico da esquerda é a não-violência. Mas a renúncia ao uso da violência para conquistar e exercer o poder é a característica do método democrático, cujas regras constitutivas prescrevem vários procedimentos para a tomada de decisões coletivas por meio do livre debate, que pode dar origem ou



a uma decisão acordada ou a uma decisão tomada pela maioria. Prova disso é que, num sistema democrático, a alternância entre governos de direita e esquerda é possível e legítima. (BOBBIO, 1995, p. 17).

Afirmar que um lado realiza uma ação significa informar que o outro lado não faz, já que se trabalha com a díade das ações, mantendo um certo equilíbrio sobre as atitudes de quem se encontra em um dos lados da obra.

Para caracterizar seus critérios Bobbio (1995),

Todavia, creio poder dizer que o que faz de um movimento de libertação um movimento de esquerda é o fim ou o resultado a que se propõe: a derrubada de um regime despótico fundado na desigualdade entre quem está em cima e quem está embaixo na escala social, percebido como uma ordem injusta, e injusta precisamente porque igualitária, porque hierarquicamente constituída; e a luta contra uma sociedade na qual existem classes privilegiadas e, portanto, em defesa e pela instauração de uma sociedade de iguais juridicamente, politicamente, socialmente, contra as mais comuns formas de discriminação. (BOBBIO, 1995, p. 19).

Ao buscar caracterizar um lado conseqüentemente expõe o outro, pois o que não é absorvido por um é legitimamente do outro, na ideia da díade, sendo que diminuir um setor é aumentar o outro.

Ao denominar de direita ou de esquerda é admitir ações positivas como a liberdade em seu sentido amplo, informando que uma obra pode ser entendida como de direita ou como de esquerda diante da preposição assumida, pondo a díade em xeque.

Para Bobbio (1995), existe uma “crise de ideologia”, que

É incontestável que, hoje, uma das razões da desorientação da esquerda vem do fato de que no mundo contemporâneo emergiram problemas que os movimentos tradicionais da esquerda jamais se tinham posto, ao mesmo tempo em que perderam validade alguns dos pressupostos sobre os quais haviam se apoiado não só o próprio projeto de transformação da sociedade, mas também a sua força. Eu mesmo já insisti várias vezes sobre isso. Nenhuma pessoa de esquerda pode deixar de admitir que a esquerda de hoje não é a mesma a de ontem. (BOBBIO, 1995, p. 23).

Entender que a sociedade não pode ser caracterizada como algo imutável, ela sempre estar em constante transformação para atender uma certa parcela dela, logo os atores que compõem a direita ou a esquerda necessitam evoluir em suas ações e atitudes para não deixar ambigüidades em seus atos.

Na concepção de Bobbio (1995), não me pergunto quem tem razão e quem não tem, pois não creio que seja de alguma utilidade confundir o juízo histórico com minhas opiniões pessoais.

O livro possui 121 páginas, divididos em 8 capítulos. Inicialmente faz uma introdução como resposta aos críticos, em seguida faz um prefácio à primeira edição italiana. E prossegue com oito subtítulos sendo eles: 1- A distinção contestada; 2- Extremistas e moderados; 3- A diáde sobrevive; 4- Em busca de 1 critério de distinção; 5- Outros critérios; 6- Igualdade e desigualdade; 7- Liberdade e autoridade; 8- A estrela polar.

A diáde direita e esquerda são expressões empregadas nas mais variadas situações cabíveis, sendo :

Também da dupla de termos antitéticos direita e esquerda pode-se fazer um uso descritivo, um uso axiológico, um uso histórico: descritivo, para dar uma representação sintética de duas partes em conflito; axiológico, para exprimir um juízo de valor positivo ou negativo sobre uma ou outra das partes; histórico, para assinalar a passagem de uma fase a outra da vida política de uma nação. O uso histórico, por sua vez, pode ser descritivo ou avaliativo. (BOBBIO, 1995, p. 31).

A busca do certo ou errado dentro da filosofia, argumentação de Bobbio (1995), retrata a condição de sempre ocorrer uma dualidade entre as partes conflitantes, mas buscando um ponto de equilíbrio para melhor argumenta sobre o assunto em pauta, pois a uma dificuldade de representatividade de ações que caracterizem direita ou esquerda.

Em relação as ideologias Bobbio (1995), afirma que elas estão em crise, pois é ideológico, mas direita e esquerda não são pura expressão de pensamento ideológico, não há dicotomia neste sentido, porque em sociedades complexas a visão dicotômica da política fica menos evidente.

No campo político democrático existe uma Terceira Incluído que faz a direita não se aproxime mais do centro, assim como a esquerda também, tornando possível uma compreensão mais articulada do sistema, em uma sociedade que aspira ações mais eficaz, fazendo que diversas posições se distribuam de um extremo a outro, Bobbio (1995).

Já a política do Terceira via, inclusive é uma ação de centro um compromisso entre os dois extremos que busca obras além dos que estão nos extremos direita e esquerda, nesta conjuntura existe uma esquerda rigorista e uma direita laxista, e vice-versa, Bobbio (1995),

padrões de uma sociedade mais ativa na política, onde o predomínio não significa a exclusão do outro.

No entendimento de Bobbio (1995), não existe uma única esquerda, mas muitas esquerdas, assim como, de resto, muitas direitas, portanto não se pode negar a díade, porém é necessário entendê-la em seus diversos contextos.

Nesta seção Bobbio (1995), explica que os estudiosos de direita ou de esquerda buscam fomentar seus conhecimentos em autores que podem ser interpretados como díade dependendo de quem vai utilizar seus argumentos, ele exemplifica essa tomada de decisão que, alguns teóricos da direita neofacista tentaram apropriar-se do pensamento de Antonio Gramsci “gramscismo de direita”, evidenciando que a interpretações dos textos que direcionam para a direita ou esquerda a díade da análise.

Na verdade Bobbio (1995), entende que,

o que autores revolucionários e contrarrevolucionários e os respectivos movimentos têm em comum é o fato de pertencerem, no âmbito dos respectivos alinhamentos, à ala extremista contraposta à ala moderada. A díade extremismo-moderantismo não coincide com a díade direita-esquerda e obedece, como veremos, a um critério de contraposição no universo político diverso do que conota a distinção entre direita e esquerda. (BOBBIO, 1995, p. 51).

Portanto, algumas alas não são passíveis de entendimento para um bem comum, porém no sentido dual os extremistas poderiam realizar algum entendimento com os moderados para obter equilíbrio nas ações, um ponto extremo é a antidemocracia em que os dois movimentos se entendem.

Existe também,

A tese dos opostos extremismos, que, do ponto de vista dos moderados, não são opostos, mas sob muitos aspectos análogos, acabou por ter uma confirmação, embora em uma história menor, nos assim chamados “anos de chumbo”, durante os quais a sociedade italiana foi continuamente alarmada por atos terroristas provenientes de ambos as partes extremas do universo político. (BOBBIO, 1995, p. 55).

O extremismo cerca os dois lados, pois o predomínio da ideologia é que fará a exposição de seus atos é evidente que neste exemplo o convívio social em harmonia não ocorreu, nem a ideia de construir uma sociedade igualitária, com valores de cooperatividade, colocando a democracia em questão.

A conjuntura da direita e esquerda não foi superada pois, ela é muito forte nos partidos políticos principalmente, porque evidência muito quais suas ações sobre determinados assuntos, mesmo mudando a nomenclatura do partido político, mas sua estrutura essencial e originalmente dicotômica permanece em suas raízes.

Na política algumas metáforas são utilizadas com maior ênfase, como a metáfora temporal, que permite distinguir os invocadores dos conservadores, os progressistas dos tradicionalistas, Bobbio (1995), a ação temporal explica como o partido político organizou-se no seu percurso.

A neutralidade não existe, para Bobbio (1995), e mesmo que tenham o cuidado de usar os dois termos com todas as devidas cautelas, as sondagens confirmam a presença continuamente operante e discriminadora da díade.

A distinção dos termos “direita” e “esquerda” perpassa os ideais políticos do tempo e do espaço, em seus apoiadores ou não, a sociedade passou a ser mais crítica em relação aos posicionamentos políticos.

Na compreensão de Bobbio (1995), ininterruptamente,

sempre será preciso distinguir, o que Lapouze não parece estar disposto a fazer, uma dualidade como amigo-inimigo, e outras a ela semelhante, nas quais um dos dois termos é sempre positivo e o outro é sempre negativo, da dupla direita-esquerda, na qual ambos os termos podem ter uma conotação positiva ou negativa segundo as ideologias e os movimentos que representam, e, portanto, segundo as pessoas ou os grupos que deles se apropriam. (BOBBIO, 1995, p. 75).

Distinguir posicionamentos, quanto sua origem, vai ser sempre necessário para ter um certo equilíbrio, mas refutar um deles não é a metodologia mais apropriada em uma sociedade crítica e participativa, onde sempre existe positivo e negativo de acordo como os idealizadores de cada lado.

Bobbio (1995), afirma que na linguagem política os bons e, respectivamente, os maus podem ser encontrados tanto à direita quanto à esquerda, pois depende das ações que estão sendo executado e o grau de veemência está sendo aplicada. Além disso, o autor é sempre enfático no que diz respeito a religião sua autoridade nos movimentos revolucionários.

Por mais que haja a discursão da negatividade de um lado ou do outro (direita e esquerda), Bobbio (1995), observa que esquerda e direita são termos que a linguagem política



passou a adotar no decorrer do século XIX, e preserva até hoje, para representar o universo conflituoso da política, a ideia da dualidade em que um se posiciona como verdade e o outro lado como não-verdade de maneira a excluir um.

Portanto, com a obra o autor visa sair dos contrastes absolutistas, que se levam a discussão para filosofia da história, ao invés de um debate político, partindo-se da convicção que a diferença clássica entre direita e esquerda ainda tem motivos de existir, e faz sentido tornar a propô-la.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda:** Razões e significados de uma distinção política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=63020&section=12>  
Acesso em: 20/01/2023

## REUNIÕES NACIONAIS DA ANPEd: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Karla Franciellen Ortiz Espindola (Bolsista Excelência UCDB)  
Karla.ortiz@ufms.br

Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB)  
reginacestari@ucdb.br

**Resumo:** Este artigo objetiva mapear os trabalhos apresentados nas 38<sup>a</sup>, 39<sup>a</sup> e 40<sup>a</sup> reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas nos anos de 2017, 2019 e 2021, respectivamente, no Grupo de Trabalho 5 (GT 5) - Estado e Política Educacional, identificando os principais temas de pesquisa no campo das políticas educacionais, o número de trabalhos que declararam agência financiadora, o número de pesquisas apresentadas por região do país, e o número de trabalhos de pesquisadores vinculados a instituições do Estado de Mato Grosso do Sul. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de consulta ao *site* da ANPEd. Os resultados indicaram que: poucas pesquisas declararam agência de fomento; a 40<sup>a</sup> reunião nacional, no formato on-line, registrou maior participação de pesquisadores de diversas regiões do país; o aumento de trabalhos de pesquisadores vinculados a instituições do Estado de Mato Grosso do Sul na reunião on-line realizada em 2021.

**Palavras-chave:** reuniões nacionais; Grupo de Trabalho 5; produção científica.

### Introdução

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) reúne programas de Pós-graduação *stricto sensu* em educação e tem como finalidade o desenvolvimento constante da ciência, da educação e da cultura, com fundamento nos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, visando o fortalecimento da pós-graduação e pesquisas em educação e a participação da comunidade acadêmica e científica no desenvolvimento de políticas educacionais do País (ANPEd, 2017).

Atualmente o Grupo de Trabalho 5 (GT 5) conta com mais de duzentos pesquisadores, organizados nas suas Universidades e em Associações diversas, apresentando estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação, discutindo processos de formulação e materialização de políticas em educação (ANPEd, 2017).

A relação entre Estado, educação e políticas educacionais “é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas”, como afirma Dourado (2010, p. 678).

Em uma concepção ampla, conforme o autor, o Estado, abrange a sociedade política e a sociedade civil, seus embates e percursos históricos em que se constroem, marcadas pelas condições objetivas em que se efetivam “a relação educação e sociedade, os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem o seu cotidiano” (Dourado, 2010, p. 679).

A correlação de forças sociais está presente na construção das políticas públicas educacionais, compreendendo-se, conforme Shiroma e Evangelista (2019, p. 83),

[...] que as contradições do sistema do capital derivam as demandas e ações concretas para formulação de políticas públicas para Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais.

Nesse sentido, entende-se que os trabalhos apresentados no GT 5 da ANPED refletem essas relações, que se manifestam nesse espaço histórico-social e produzem ciência. Segundo Dourado (2010, p. 678), “a ciência é entendida como a expressão das relações sociais, de seus nexos, desenvolvimentos e complexidade, apresentando-se como campo, cuja construção é mediatizada pela ideologia”.

Diante do exposto, o objetivo deste texto é mapear os trabalhos apresentados nas 38<sup>a</sup>, 39<sup>a</sup> e 40<sup>a</sup> reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizadas nos anos de 2017, 2019 e 2021, respectivamente, no Grupo de Trabalho 5 (GT 5) – “Estado e Política Educacional”. Para tanto, foram definidos os seguintes critérios de seleção: principais temas de pesquisa no campo das políticas educacionais, número de trabalhos que declararam agência financiadora, número de produções científicas apresentadas por região; e número de trabalhos pesquisadores vinculados a instituições do Estado de Mato Grosso do Sul.

### **Trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED**

No GT 5 “Estado e Política Educacional” das Reuniões Nacionais da ANPED, foram apresentados um total de 103 trabalhos, sendo 23 durante a 38<sup>a</sup> reunião nacional realizada em

São Luís do Maranhão em 2017, 23 durante a 39ª reunião nacional realizada em Niterói em 2019 e 57 trabalhos na 40ª Reunião nacional realizada de forma on-line em 2021.

O quadro 1, a seguir, indica os temas recorrentes nos trabalhos expostos nas reuniões, mediante levantamento das produções, considerando o título, o resumo e as palavras-chave. A intenção não é esgotar as temáticas discutidas nas reuniões, porém, relacionar as principais temáticas que refletem as questões atuais e necessárias para reflexão e debate no campo das políticas educacionais.

**Quadro 1-** Temáticas recorrentes em Reuniões Nacionais da ANPEd, 2017, 2019, 2021

<b>38ª Reunião Nacional da ANPEd-2017 realizada em São Luís do Maranhão.</b>	<b>39ª Reunião Nacional da ANPEd-2019 realizada em Niterói.</b>	<b>40ª Reunião Nacional da ANPEd - realizada em formato não presencial.</b>
Judicialização da Educação Infantil	Ensino Domiciliar	Ensino Remoto/ <i>homeschooler</i>
Planos Municipais da Educação e a expansão da Educação Infantil	Reformas Educacionais e BNCC	Empresariado e currículo
Qualidade da educação como prioridade	Neoliberalismo e conservadorismo na Educação	Regulação Educacional por resultados
Gestão democrática e gestão escolar	Controles democráticos	Democratização e gerencialismo
Avaliação: Ensino sob a lógica do capital	Escola cívico militar	Banco Mundial e educação básica
Política de competências e habilidades	Instituto Natura nas políticas de colaboração federativa	Formação por competências e habilidades

**Fonte:** Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 maio 2023.

É preciso assinalar que no ano de 2016 um golpe parlamentar culminou no afastamento da presidente da República Dilma Vana Rousseff (2011-2016),

O golpe de 2016 – que depôs a presidenta eleita Dilma Rousseff, resultando na ascensão do governo Temer e, posteriormente, na eleição do governo ultra neoliberal e conservador Jair Bolsonaro – vem sendo pautado pela adoção de políticas de ajustes fiscais, na contramão das políticas sociais e educacionais.



No campo educacional, os retrocessos foram inúmeros nas políticas, na gestão, na organização e no financiamento da educação no país, envolvendo ataques unilaterais do MEC à composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); revogação de Decreto de nomeação de conselheiros/as e efetiva recomposição do CNE, que assumiu feição predominantemente privatista; cortes e contingenciamentos de recursos; e ofensivas à autonomia universitária, dentre outros fatores (Dourado; Siqueira, 2022, p. 61).

Nesse contexto, houve crescimento do fundamentalismo religioso, dos estigmas como homofobia, machismo e preconceito de classe, e, em decorrência, foram inúmeros os retrocessos no campo educacional, comprometendo o direito à educação como elemento constituinte de uma sociedade democrática (ANPEd, 2017).

Com o tema “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência” foi realizada a 38ª Reunião Nacional da ANPEd, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís, de 1º a 5 de outubro de 2017. A temática pretendeu analisar o cenário da época problematizando os riscos à democracia em seu sentido amplo considerando a justiça social, os direitos humanos, o respeito, a alteridade e a diversidade. Neste período destacava-se a preocupação com o futuro dos profissionais, estudantes e pesquisadores da educação, a luta nesse momento era pela defesa do direito a educação (ANPEd, 2017).

**Tabela 1-** Trabalhos apresentados no GT 5 da 38ª Reunião Nacional da ANPEd

Total de trabalhos Apresentados	Não declararam financiamento	Declararam Financiamento	Agência de fomento	Trabalhos do Estado de Mato Grosso do Sul
23	17	6	3 CNPq 1CNPq/FAPEMA 1 CNPq /FAPERJ 1 CAPES/CNPq	1 UFMS 2 UFGD

**Fonte:** Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 maio 2023.

Com relação aos vinte e três trabalhos apresentados, apenas seis pesquisadores declararam receber financiamento, sendo que o CNPq aparece como principal agência financiadora das pesquisas que declararam apoio das agências de fomento.

O Estado de Mato Grosso do Sul foi representado por três pesquisadores, sendo uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e duas pesquisas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

No ano de 2019 foi realizada em Niterói (RJ), a 39ª Reunião Nacional da ANPEd com o tema “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”. Ao afirmar os tempos desafiadores, a discussão do tema propôs analisar criticamente os ataques sofridos em múltiplas dimensões e inspirar as lutas em diferentes espaços educativos e resistência às injustiças, autoritarismo, exclusão racismo e homofobia (ANPEd, 2019).

Nesse período, confirmavam-se as preocupações elencadas na 38ª Reunião Nacional da ANPEd para o campo educacional, diretamente relacionadas às políticas educacionais, um momento necessário para dar visibilidade às pesquisas, com a intenção de demonstrar a sua força (ANPEd, 2019).

**Tabela 2** - Trabalhos apresentados no GT 5 da 39ª Reunião Nacional da ANPEd

Total de trabalhos Apresentados	Não declararam financiamento	Declararam Financiamento	Agência de fomento	Trabalhos do Estado de Mato Grosso do Sul
23	14	9	3 CAPES 3 CNPq 1 FAPEMA 1 FAPESP 1 FAPESP/CNPq	0

**Fonte:** Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 maio 2023.

Conforme os dados apresentados na tabela 2, a 39ª reunião da ANPEd, teve a mesma quantidade de pesquisas apresentadas na edição anterior, ou seja, 23 trabalhos. Observa-se que aumentou o número de trabalhos com declaração de financiamento em 50%, de seis trabalhos financiados na 38ª para nove na 39ª reunião. O CNPq, mais uma vez, é a agência de fomento com maior número de pesquisas, seguido pela CAPES. Nenhuma pesquisa do Estado de Mato Grosso do Sul foi apresentada nessa reunião.

A 40ª Reunião Nacional da ANPEd realizada em 2021 foi de forma remota, devido a pandemia da Covid 19, com transmissão direta de Belém do Pará. A temática “Educação como práticas de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo, levou em conta a resiliência e o compromisso da ANPEd em considerar e reconhecer uma luta intensa e pluralista, assim como o debate sobre os ataques à educação pelo governo da época. Lutas construídas em torno da

defesa dos direitos de diferentes pessoas de existir, aprender e se formar em espaços educativos, em diálogo com movimentos sociais, com comunidades acadêmicas e campos de pesquisa. Nesse período, a população brasileira foi afetada não apenas pela pandemia, mas também por uma gestão inconsequente de políticas públicas nacionais (ANPEd, 2021).

**Tabela 3** -Trabalhos apresentados no GT 5 da 40ª Reunião Nacional da ANPEd

Total de trabalhos Apresentados	Não declararam financiamento	Declararam Financiamento	Agência financiadora	Trabalhos do Estado de Mato Grosso do Sul
57	44	13	10 CAPES 4 CNPq 1 FAPESB 1 FAPESC 2 FAPERJ 1 FAPESB	3 UFMS 1 UFGD 1 UCDB

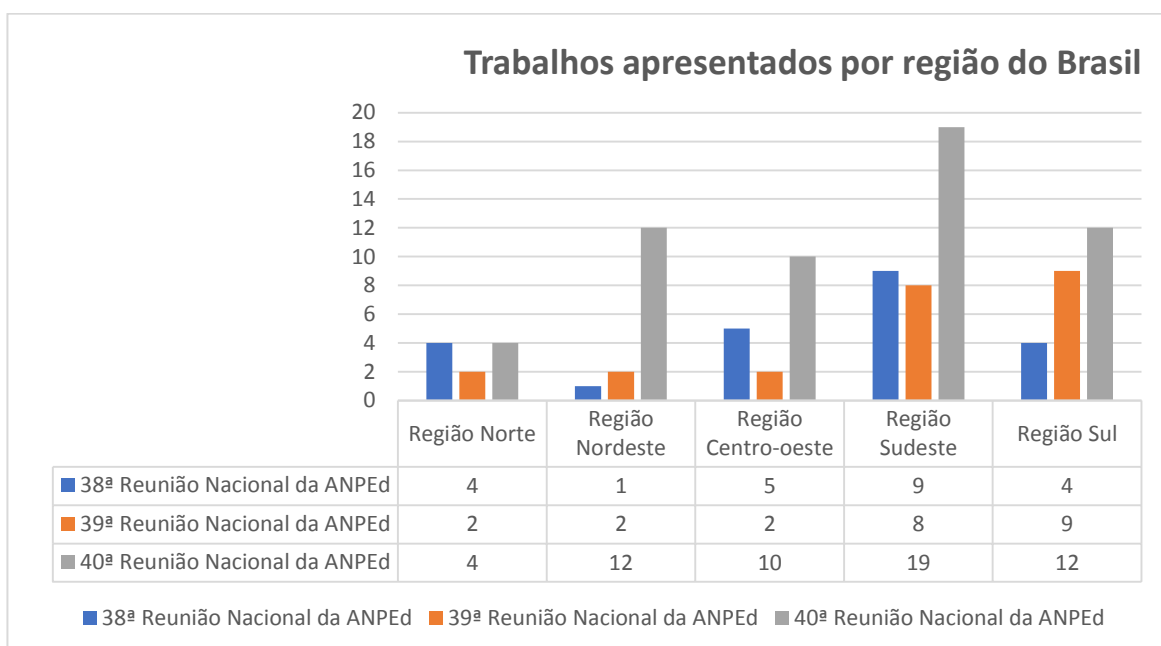
**Fonte:** Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 maio 2023.

Na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, como mostra a tabela 3, houve um aumento de mais de 100% na apresentação de trabalhos, de 23 nas duas reuniões anteriores para 57 trabalhos. Apenas 13 trabalhos declararam financiamento de pesquisa nessa reunião, sendo que a CAPES aparece como a maior agência financiadora, com 10 pesquisas, seguida pelo CNPq com quatro pesquisas financiadas.

O Estado de Mato Grosso do Sul foi representado com cinco trabalhos, sendo três da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, um da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e um trabalho da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O gráfico 1 expõe o número de trabalhos apresentados por cada região<sup>1</sup> do Brasil

<sup>1</sup> De acordo com o IBGE (2023) as cinco grandes regiões compreendem: região Norte composta pelo Estado do Acre, Rondônia, Roraima, Amazonas, Pará, Amapá e Tocantins; região Nordeste composta pelos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe Alagoas e Bahia; região Centro - Oeste composta pelos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal; região Sudeste composta pelos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo e Região Sul composta pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.



**Gráfico 1** - Trabalhos apresentados por região do Brasil.

**Fonte:** Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 maio 2023.

Na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, das 23 pesquisas apresentadas no GT 5, por região, observa-se que a região Sudeste se destaca com o maior número de trabalhos de pesquisadores dessa região, sendo nove no total, seguida pela região Centro-Oeste com cinco trabalhos. Constata-se o mesmo número de trabalhos apresentados provenientes de pesquisadores das regiões Norte e Sul, ou seja, quatro, e somente um pesquisador da região Nordeste apresentou trabalho no evento.

Durante a 39ª Reunião Nacional da ANPEd, os números indicam que das 23 pesquisas apresentadas no GT 5, a Região Sul se destaca com nove trabalhos, seguida pela região Sudeste com oito trabalhos, já das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram apresentados dois trabalhos de cada uma delas.

A 40ª Reunião da ANPEd apresentou um total de 57 trabalhos, sendo destaque a região Sudeste com 19 pesquisas, seguida pelas regiões Sul e Nordeste que apresentaram a mesma quantidade de trabalhos, doze, enquanto pesquisadores da região Centro-Oeste apresentaram 10 trabalhos e da região Norte quatro trabalhos.



### Considerações Finais

O levantamento demonstrou que as temáticas apresentadas correspondem aos objetivos elencados pela ANPEd no período de cada reunião. Os dados demonstram que poucos pesquisadores declararam financiamento a sua pesquisa. A falta de recursos financeiros podem ser um impeditivo para a participação de pesquisadores nessas reuniões nacionais. Um dado apresentado no trabalho que respalda essa afirmação é o aumento de mais de 100% de trabalhos apresentados no evento realizado no ano de 2021, durante a 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em formato on-line.

Observa-se, também, que o maior número de pesquisas, por região, inclui pesquisadores com financiamento das agências de fomento.

Esse levantamento mostra a necessidade da ampliação do financiamento para a pesquisa e do número de bolsas de estudos que possam viabilizar a participação de maior número de pessoas nas reuniões nacionais da ANPEd, um espaço permanente de formação.

O processo formativo é mediado pelo contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pelas condições em que se organiza a sociedade e pelos processos de regulamentação e regulação em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, as dinâmicas organizacionais e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão, que não se dissociam dos marcos estruturais da sociedade brasileira, fortemente marcados por uma tradição histórica, cujo *ethos* patrimonial não foi totalmente superado, onde a desigualdade social se faz presente num modelo societário desigual e combinado (Dourado, 2010, p. 679 -780).

Apesar de a reunião on-line ter tido maior número de participantes em relação às reuniões anteriores, enfatiza-se a importância do encontro presencial para apresentação dos resultados das pesquisas e aprofundamento do debate das políticas educacionais em curso, no contexto da sociedade brasileira marcada pela desigualdade social e educacional.

### Referências

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupos de Trabalho**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 15 maio 2023.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **38ª Reunião Nacional da Anped**. São Luís do Maranhão, outubro de 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 14 maio 2023.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **38ª Reunião Nacional da Anped**. Niterói, outubro de 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos> Acesso em: 15 maio 2023.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **40ª Reunião Nacional da Anped**, Belém do Pará, outubro de 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/40reuniao>. Acesso em: 1º jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p.677-705, p. 677-682, jul. -set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtrL8zS3sGpnrYkwf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; Siqueira, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares nacionais para formação de professores: Retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA –Revista de Educação e Letras**, v. 24, n.59, p.55-77, jul. /set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273/4396>. Acesso em: 16 jun. 2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Regional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-territorio/19637-divisao-territorial.html#:~:text=Ent%C3%A3o%2C%20para%20melhor%20compreender%2C%20estudar,em%20estados%2C%20munic%C3%ADpios%20e%20distritos>. Acesso: 30 ago. 2023.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios Teórico-Metodológicos para o Trabalho com documentos de Política Educacional: Contribuições do Marxismo. In CÊA, Georgia.; RUMMERT, Sonia Maria.; GONÇALVES Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. FURG, p. 83-120, 2019. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

## TRAJETÓRIA DA PESQUISA NA ESCOLA FRANCISCANA IMACULADA CONCEIÇÃO: PRINCÍPIOS E VALORES FRANCISCANOS DIANTE DA “SOCIEDADE LÍQUIDA”

Adriana Renata Santos (PPGE UCDB)  
adriana@escolaimaculada.com.br

Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB)  
adir@ucdb.br

**Resumo:** Este artigo apresenta a trajetória da dissertação: Princípios e Valores Franciscanos em tempos de Sociedade líquida: o planejamento estratégico da Escola Franciscana Imaculada Conceição – Dourados-MS. O objetivo desta pesquisa foi identificar como os gestores e professores desenvolvem planejamento estratégico, em vias de garantir os princípios e valores Franciscanos, diante da sociedade líquida. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se inspiração nos autores que sustentassem a discussão da temática em questão, entre eles, o destaque está em Bauman, que trata da questão da modernidade líquida. Utilizamos também os escritos Franciscanos e documentos produzidos pela mantenedora da Escola, a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA-ZN), os quais fundamentam a proposta educativa de sua rede de Escolas. A pesquisa, de natureza qualitativa, conciliou observação no campo empírico e técnica do grupo de discussão. A análise feita, a partir destas duas práticas metodológicas, observou-se que a Escola Franciscana Imaculada Conceição possui grandes desafios em manter os princípios e valores, então, traça planejamento estratégico, para manutenção dos seus princípios em tempos líquidos, por meio da formação continuada para todos os colaboradores.

**Palavras-chave:** Modernidade líquida, Princípios e Valores, Educação Franciscana.

### Introdução

Apresento uma reflexão realizada na dissertação, ao olhar para a realidade dos tempos líquidos, ancorada em Bauman, um dos teóricos com quem dialogo na discussão da pesquisa. Ele conceitua a pós-modernidade como “vida líquida”, “Líquido-moderna”, “sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação” (Bauman, 2007, p. 7). Sobre a metáfora do sólido e do líquido, o autor explica que os sólidos, diferentemente dos líquidos, se caracterizam por apresentarem forma definida, por serem estáveis e duradouros. Já os líquidos, não têm forma definida, ou seja, sua forma está em contínua transformação. O líquido é instável por definição, tem forma efêmera, passageira, e apresenta grande mobilidade. Nesse contexto de sociedade líquida (Bauman, 2007), as Irmãs Franciscanas da

Penitência e Caridade Cristã<sup>1</sup>, pertencentes à rede de educação franciscana Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte (SCALIFRA-ZN)<sup>2</sup>, mantém Escolas, em quatro estados do Brasil, com uma proposta educacional pautada em princípios e valores franciscanos extraídos das fontes Franciscanas.

O legado humanitário de Francisco de Assis existe há quase dois séculos, assim, parece até um tanto contraditório oferecer essa proposta educacional para a sociedade do nosso tempo denominada “líquida”. E o tempo neste estado seria o fator principal da mudança, pois é a urgência de atender as demandas deste tempo, que tornam as vidas líquidas. Quando tomei contato com a obra de Bauman, *Modernidade Líquida* (2001), que trata desta liquefação social, várias inquietações fizeram parte do meu cotidiano profissional, sobretudo na gestão da Escola em que hoje estou na direção, e é meu campo de pesquisa. E me veio a indagação “como viver, praticar os princípios e valores Franciscano nessa realidade social, na qual tudo é passageiro e é feito para se diluir, no que tange diretamente às relações?”. Afinal, Bauman apresenta que os objetivos desta sociedade líquida é justamente transformar tudo em mercadoria, porque é o que mais se consome, se descarta, e para viver neste estado social de liquefação, é necessária essa diluição para responder às expectativas de mercados e status social. Tudo isso me fez retomar a proposta educacional da Rede de Educação Franciscana SCALIFRA-ZN, que “fundamenta-se em princípios do humanismo franciscano, nos valores espirituais e éticos, inspirados em São Francisco de Assis e em Madre Madalena, e sua ação pedagógica, em igual intensidade, [...] objetiva a formação integral da pessoa.” (Referencial Educativo Scalifra-zn, 2021, p.18).

Ao desenvolver a metodologia da pesquisa, muitas vezes me questionei se estava no caminho certo, ou seja, precisei fazer também um processo de desconstrução para poder acolher novas leituras, ver outras possibilidades e caminhos possíveis trilhar, em vias de dar direção ao objetivo da pesquisa. Na busca da definição metodológica, encontrei resposta nos estudos de Meyer e Paraíso (2012, p. 7), que afirmam: “[...] uma metodologia de pesquisa é pedagógica, [...], porque se trata de uma

---

<sup>1</sup> As Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, congregação fundada na Holanda, no dia 10 de maio de 1835, por uma simples camponesa chamada Catarina Damen, que mais tarde recebeu o nome religioso de Irmã Madalena Damen. A fundadora, Madre Madalena, viveu intensamente a confiança em Deus e propagou por sua vida e atividade apostólica, por intermédio da congregação, seu lema: Deus Proverá. Sua opção religiosa cristã, seguindo o modo de vida de São Francisco de Assis, inspirou um projeto educativo, atualmente propagado em vários países e realizado mediante a atividade educacional.

<sup>2</sup> A Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte, SCALIFRA-ZN é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, mantenedora de instituições que abrange a educação básica e superior. A educação básica contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Profissionalizante. A Educação Superior compreende cursos de graduação, tecnológicos e de pós-graduação.



condução”. A pesquisa é de natureza qualitativa, pois ela dá suporte para acessar significados de vivências e valores das pessoas, dimensões que não são percebidas por meio de números. Documental, devido à análise das fontes Franciscanas e documentos da SCALIFRA-ZN. Desse modo, busquei conciliar procedimento de produção de dados, por meio da observação no campo empírico, com a técnica do grupo de discussão, ou entrevista aberta.

O grupo de discussão é “uma prática nascida nos estudos sociológicos e trabalhada de uma maneira específica na tradição da sociologia espanhola” (Meinerz, 2011, p. 486). E, se tratando de uma pesquisa qualitativa, Meinerz também nos diz que o grupo de discussão é uma metodologia que:

[...] consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. (Meinerz, 2011, p. 486)

Poder estar diante desta possibilidade de “escuta”, é que me encantou e tornou-se decisivo como escolha na construção da produção de dados, pois ao olhar para a questão que estava propondo-me a investigar, ou seja, como os gestores e professores desenvolvem práticas focadas em princípios e valores franciscanos, diante da sociedade líquida, senti o quanto era uma questão que exigiria muita maturidade e profundidade nas reflexões.

Os participantes do estudo foram constituídos através de uma pré-seleção e com pré-requisitos quanto ao perfil de pessoas (colaboradores), que pudessem imprimir uma leitura mais atenta à pesquisa. Tratando-se da metodologia do grupo de discussão, ela nos passa uma segurança quanto à flexibilização conforme nos diz Silvestre; Martins; Lopes (2018, p. 35):

[...] ao pesquisar pelas suas formas de condução não se encontra uma metodologia única, fixa, levando-nos a concluir que várias são as possibilidades de se conduzir um GD - respeitando, claro, alguns princípios [...].

O grupo foi constituído pela supervisora educacional, coordenadora pedagógica, coordenadora pedagógica do ensino religioso, orientadora educacional, assessora de comunicação, professores, ex-profissional da escola, que tinha cargo na área de gestão e uma ex-aluna, hoje profissional atuante no mercado de trabalho. Foram realizadas três sessões, sendo que, na primeira, ocorreu a acolhida dos participantes e a apresentação do projeto, contextualização da pesquisa, entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE), e o documento

Referencial Educativo da SCALIFRA-ZN, que contém os Princípios e Valores Franciscanos da rede. São os princípios: Cultura de paz, Busca da Verdade, Justiça, Ética, Solidariedade e a Visão Sistêmica da Vida, e os valores: Confiança em Deus, Espiritualidade Franciscana, Diálogo, Respeito e Conhecimento, cuja temática é o foco das reflexões do grupo ocorridas nas outras duas reuniões subsequentes.

Após a realização da pesquisa de campo, foi ouvida a gravação das discussões do grupo, tendo início a primeira fase de interpretação: organização dos tópicos discutidos em temas e subtemas, identificação e seleção das passagens centrais e mais relevantes para a pesquisa, no que tange os princípios e valores franciscanos. As passagens foram posteriormente transcritas, conforme sugerido por Meinerz:

O resultado do grupo de discussão fica registrado numa gravação, que é transcrita e deve ser acompanhada dos comportamentos relevantes observados no grupo (risos, burburinhos, expressões de aprovação ou reprovação etc.). A análise, assim, está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão. (Meinerz, 2011, p. 496).

As falas foram analisadas à luz dos escritos Franciscanos e de autores que fundamentam a temática da contemporaneidade, ou melhor, da sociedade líquida como é denominada pelo renomado sociólogo Zygmunt Bauman.

### **Campo empírico: a Escola Franciscana Imaculada Conceição**

A Escola Franciscana Imaculada Conceição está situada na Rua Firmino Vieira de Matos, 1509 - Vila Progresso na cidade de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul, é uma das oito escolas de educação básica mantida pela SCALIFRA-ZN. Foi fundada em 1º de março de 1955. Sua trajetória teve início com o compromisso firmado entre Dom Orlando Chaves e Madre Antoninha Werlang, em julho de 1954, para que as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã viessem para o então Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) trabalhar com a catequese, posto de puericultura e escola primária. Foram designadas para a missão inicial cinco Irmãs: Ir. Liuba Heck, Ir. M. Rosita Meyer, Ir. Alfredina Sturp, Ir. M. Iracema Grings e Ir. Miraci Admans. A Escola Franciscana Imaculada Conceição é o primeiro colégio confessional católico no município a trabalhar com a formação de professores na região, ao instituir o curso normal nos anos seguintes a sua fundação. Hoje, oferece todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além das aulas regulares, oferece atendimento integral, em horário estendido, de forma opcional, da educação

infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Práticas esportivas, em variadas modalidades, são proporcionadas para todas as faixas etárias. A instalação das irmãs em Dourados confirma o perfil missionário educativo e o compromisso de espalhar o legado deixado por Madre Madalena.

### **Tempos de “Sociedade Líquida”**

Como aprofundamento teórico da temática “Sociedade Líquida”, buscamos as contribuições do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), uma vez que a nossa indagação é saber se existe a continuidade dos valores e princípios franciscanos, em meio a uma sociedade que é e está marcada pela sociedade líquida na qual tudo é escorregadio. E, ao falar sobre sociedade, Bauman (2001) utiliza o termo “sociedade líquida” para fazer uma analogia ao estado da matéria que se transforma. Para Bauman, ‘Líquido-moderna’ é uma sociedade em que as condições, sob as quais agem seus membros, mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (Bauman, 2007, p.7).

Modernidade Líquida é um conceito cunhado pelo autor e se trata do diagnóstico da contemporaneidade, que é impactada pela globalização. Na obra Modernidade Líquida, Bauman traz a ideia de liquidez das relações sociais, do mundo globalizado e individualizado. A metáfora de usar o termo modernidade líquida é para fazer um contraponto com a modernidade sólida. Na modernidade líquida, as mudanças ocorrem de forma rápida, sem um embasamento firme ou algo que dê forma. A ideia é adaptar-se às situações como a água faz, de acordo com o recipiente em que é inserida.

“A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante” (Bauman, 2005, p. 8). Desta forma, a sociedade líquida é flexível, maleável, fluida e, frente a isso, tem a capacidade de moldar-se de acordo com as infinitas estruturas já existentes ou que poderão vir a existir.

[...]os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade [...]. Enquanto os sólidos têm dimensões especiais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la (Bauman, 2001a, p. 8).

Em termos de sociedade, esta foi transformada pelo mercado, ou seja, na sociedade líquida tudo foi reduzido à mercadoria e tem valor de mercado. Inclusive valores da vida, tidos como importantes, passam a ter valor na esfera econômica. Diante desta realidade contemporânea volátil que envolve parâmetros culturais, comportamentais e intelectuais, temos a proposta de educação

Franciscana fundamentada em princípios do humanismo franciscano, nos valores espirituais e éticos, inspirados em São Francisco de Assis e em Madre Madalena, e sua ação pedagógica, que objetiva a formação integral da pessoa. Como nos afirma (Lourenço, 2023, P. 14).

O papel da Escola Franciscana na formação integral do cidadão está no desenvolvimento do estudante como sujeito e protagonista da sua autoformação para além da dimensão intelectual, ou seja, uma formação que considera e aperfeiçoa aprendizagens nos aspectos físicos, cognitivos, sociais, éticos, morais, emocionais, espirituais e culturais. Tem o propósito social de inserir a juventude na sociedade de maneira dinâmica e crítica, para transformá-la num espaço democrático de acesso à educação e da promoção da construção ética e moral do ser humano em todas as etapas do seu desenvolvimento.

E, se tratando de princípios e valores franciscanos, eles possuem a sua originalidade em suas raízes e, neste sentido, podem ser considerados perenes; então, como eles se perpetuam em tempo líquidos? E a resposta a esse questionamento pode vir a partir da vida do próprio Francisco, que revolucionou o seu tempo - isso no século XIII, pois questionou a sociedade, a igreja e tudo que estava fixado, dito como norma, mas não estava em prol da vida, ou melhor, de toda a criação que pudesse viver com dignidade e liberdade. Então, entende-se que a continuidade da filosofia franciscana, em qualquer tempo, exige, também, uma revolução em manter o essencial, que é a garantia da vida com toda a dignidade, que lhe é garantida por Deus como criador de todas as coisas.

### **Desafios para a educação Franciscana Pautada em princípios e valores**

Existe uma preocupação com a continuidade da proposta de educação franciscana, devido aos movimentos complexos e ambivalente deste mundo líquido, volátil e diluído, que torna ainda mais desafiador assegurar uma educação embasada em princípios e valores franciscanos, cuja tradução é viver o evangelho. E, no diálogo com Bauman, encontro também preocupações convergentes com o pensamento Franciscano, sobretudo, nas reflexões realizadas no livro Bauman & Educação (2014 p. 74) ao trazer o duplo desafio da educação na modernidade líquida: as reflexões, além de promoverem a socialização, preparam as pessoas para o mundo mutável em que vivemos.

A leitura dos autores Almeida, Bracht e Gomes, (2014) aponta que não existe uma ruptura da sociedade, que passa do estado sólido para estágio líquido, ou seja, uma relação ambivalente. Os autores não propõem uma ruptura, mas uma possibilidade de conciliar uma sociedade em rápidas mudanças com um mundo mais acolhedor. Desta forma, compreende-se que para eles, “o imperativo



mais importante da atual configuração do discurso da educação para toda a vida é [...] tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade” (Almeida; Bracht; Gomes, 2014, p. 72). Desta forma, entende-se que, na visão educacional dos autores, o caminho pedagógico para este tempo deve ser dialógico e reflexivo, ou seja, a escola precisa primar pelo aspecto de autonomia própria, capaz de dialogar com a sociedade, deve dar contribuição à formação de maneira responsável e justa. E, para Lourenço (2023, p. 13), a formação integral da SCALIFRA-ZN “se preocupa com a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo”.

Com base nesta reflexão, percebemos o quanto Francisco de Assis e Catarina Damen foram perspicazes ao iniciarem uma proposta de vida, olharam primeiramente para o cenário social e ampliaram para todas as dimensões, ou seja, sentiram a necessidade da atualidade e realizaram as transformações sempre à luz do evangelho, este que é o condutor da missão das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, responsáveis pela Escola Imaculada.

Conforme descrito anteriormente, a concepção de educação do sociólogo Bauman, no contexto social de liquefação, é constituída pelos seguintes pontos: a busca do diálogo, reflexão e a formação de pessoas que tenham condições de questionar e possuir pensamentos críticos. E por sua vez, observa-se que a proposta educacional da Escola Imaculada Conceição possui convergências com o pensamento de Bauman (2014) quanto ao direcionamento educativo, que deve existir para atender às necessidades da atualidade, pois ela fundamenta-se em princípios do humanismo franciscano e que possui características próprias para o educador franciscano conforme nos diz ALVES, 2015.

O educador, na visão franciscana, não é um mero reproduzidor de informações recebidas, se não aquele que se esforça para possuir e praticar as virtudes. Portanto, ser um educador, na perspectiva franciscana, implica não só o domínio e a atribuição da primazia ao conteúdo, mas envolve também o espírito, maneira de ver as coisas, de vivê-las, de assumi-las e de equacionar os grandes conflitos. (Alves, 2015, p. 121).

E nesse complexo contexto, busca-se formar cidadãos reflexivos, críticos e criativos, com habilidades necessárias à vida em sociedade. O papel do professor é ser protagonista e mediador ativo da aprendizagem. Ainda, no Plano de Médio Prazo (2018-2021), sobre a educação consta:

A Educação se constitui em uma das áreas que mais se evidencia a transformação social desejada. Acredita-se na aprendizagem como processo construtivo infundável na arquitetura da autonomia criativa e pensante, na qual e pela qual o ser humano desenvolve suas potencialidades e capacidades vitais. Pelo processo educativo apreendem-se novos modos de lidar com o conhecimento e dinâmica disjuntiva e reconstrutiva num contexto de aprendizado contínuo e permanente. (Plano de Médio Prazo, 2018-2021, p. 21).

As escolas mantidas pela Rede SCALIFRA-ZN planejam estratégias para cumprir a missão educativa, como escola que possui princípios e valores balizadores e também a finalidade da educação, que é atingir a sociedade e não somente o interior da escola, ou seja, o que é ensinado precisa ser propagado vivenciado nas atitudes de todos que estão envolvidos com este processo de ensino e aprendizagem, além dos muros da escola. Conforme escreve Bauman (2009), em referência à educação permanente, não se deve investir somente numa educação voltada para o trabalho, não são só as capacidades técnicas que precisam ser mobilizadas na formação; trata-se de uma educação para a cidadania, para a atualização e vivência em relação aos desenvolvimentos políticos e às aceleradas mudanças das regras do jogo da política (Bauman, 2009a, 2009b). Ou seja, tal referência se aproxima da forma como a proposta franciscana para a educação também pensa a missão escolar da Rede SCALIFRA-ZN. A mantenedora das escolas Franciscanas investe na formação pedagógica dos professores, atenta às metodologias que objetivam a excelência do processo ensino aprendizagem, com foco na formação integral do estudante, processos de gestão escolar e da sustentabilidade da instituição.

Para a realização da pesquisa, também precisei revisitar os escritos Franciscanos e fazer um aprofundamento sobre os princípios da rede SCALIFRA-ZN. Eles são: a cultura da paz, busca da verdade, justiça, solidariedade, visão sistêmica da vida. De acordo com o referencial educativo, “os princípios constituem fundamentos, dão aporte à ação e orientam os integrantes das comunidades educativas das instituições de ensino da Rede de educação franciscana” (Referencial Educativo Scalifra-zn 2021, p. 10). São valores: a confiança em Deus, fraternidade, espiritualidade franciscana, diálogo, respeito e o conhecimento. “Estão expressos como ideário. Sua conquista, ainda que parcial, vai compondo as características que identificam o projeto educativo em cada escola/ instituição” (Referencial Educativo Scalifra-zn, 2021, p. 13).

Em todos os documentos norteadores da SCALIFRA-ZN encontramos os princípios e valores, que são as nossas diretrizes para a educação Franciscana. Isso é confirmado no referencial educativo que, segundo a proposta educacional, “fundamenta-se em princípios do humanismo franciscano, nos valores espirituais e éticos, inspirados em São Francisco de Assis e em Madre Madalena, e sua ação pedagógica, em igual intensidade, objetiva a formação integral da pessoa” (Referencial Educativo Scalifra-zn, 2021, p. 18). A educação franciscana permite ao estudante a formação do Ser e do conhecimento intelectual, para que ele tenha condições de fazer as escolhas mais assertivas na vida pessoal e profissional, bem como de adquirir boa estrutura emocional para gerenciar as surpresas adversas que possa encontrar no convívio social e, sobretudo, diante do capitalismo no qual sujeito é objetificado, pois na lógica da modernidade líquida, o sujeito é aquilo que ele consome e não mais o

que ele é. E isto passa a ser um padrão para aqueles que valorizam o status e não querem ficar fora deste modelo de sociedade. Num mundo marcado pelo descartável, o que foi adquirido ontem já não tem mais utilidade hoje e, assim, vamos descartando objetos e as pessoas, automaticamente, na lógica do consumo.

Neste sentido, uma das questões típico que o grupo de discussão refletiu foi: Qual o sentido que esses princípios franciscanos têm hoje na sociedade marcada pela liquidez, em que o que é sólido não tem valor, é considerado como desatualizados? E partir desta questão refletimos: Os princípios são referência para educação franciscana, porque é uma educação baseada na sustentação da vida. E, como estamos possibilitando fazer sentido na nossa comunidade educativa? A partir destas questões vieram muitos relatos.

No que se refere à pergunta em questão, foram identificados, na fala dos diversos participantes, ações estratégicas para prática dos princípios e valores no fazer pedagógico e também na sua vida pessoal, familiar e profissional. Faço uma contextualização da sociedade líquida ao pensar educação nesses tempos atuais no olhar de Bauman. Na visão do autor, não existe uma ruptura da sociedade, que passa do estado sólido para estágio líquido, mas sim uma relação ambivalente. Então, quais desafios são suscitados neste novo tempo para atuação da educação? O livro Bauman & a educação (2014, p. 74) resume bem o duplo desafio da educação, apresentado por Bauman, na obra Modernidade líquida (2007): “além de promover a socialização, [...] preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos”. Assim, entende-se que a proposta de educação, para Bauman, na vida pós-moderna, vai muito além de codificar e decodificar letras. Educar é agir no sentido de superar conflitos sociais e culturais, é dar sentido à consciência, de modo a lhe desalienar.

Expostas essas reflexões de Bauman, pode-se se dizer que a proposta de educação da SCALIFRA-ZN está atenta às necessidades da atualidade e que convergem com o pensamento do sociólogo de uma educação comprometida com a formação de cidadão que tenha capacidade realizar críticas e de cuidado para com uma formação para vida. Vejamos nos relatos:

[...] São Francisco de Assis e eu conheci este livro [...] achei ele muito interessante no livro indica como o franciscanismo é uma proposta para este mundo que a gente vive em questão de humanização da pessoa[...] Francisco nunca obrigou ninguém a ser franciscano, [...] nunca usou a metodologia do medo, olha se você não seguir você vai para o fogo do inferno simplesmente ele viveu é a atitude[...]. (Supervisora Pedagógica, 2022)

[...] Olhar na individualidade de cada um, olhar com carinho, e aqui dentro aprendi muito [...] amo acordar 5 da manhã, porque às 6h15 a gente está saindo, eu gosto de chegar, eu acolho um a um, eu vou na sala eu organizo as mesas eu penso em cada um no tamanho, se vai se sentir bem se não vai, então é amor[...]. (Professora, 2022)

Qual o sentido desses princípios e valores fazerem parte da formação dos estudantes e colaboradores? A resposta foi unânime dos participantes do grupo de discussão, em dizer que ainda faz muito sentido, viver princípios Franciscanos, mesmo nesse tempo marcado por uma sociedade liquefada. E, na fala dos interlocutores, identifica-se a vivência dos princípios e valores conforme descrito abaixo:

[...] digo isso como aluna, que entrei aqui na oitava série na época, e bem do interior, eu venho do sítio...quando foi anunciado que eu vinha.... Cê não quer ir lá na loja e comprar umas roupinhas melhor para a Celina não? Colocar um aparelhinho nela, se não ela vai ficar com vergonha dos dentizinhos dela...” Mas quando eu cheguei aqui que eu voltei para casa e foi me questionado: “E aí como foi? Você ficou com vergonha? Você ficou com medo?” Não, eu fui acolhida [...] (Coordenadora Pedagógica, 2022).

E a gente sente isso nos atendimentos desafiantes que a gente tem que, sim, as respostas vêm, e isso não significa que a gente não deva continuar. Mas para mim o que vai mostrar se é princípio e valor é na acolhida, é no respeito à diversidade, em tudo aquilo que a gente vive aqui e fora daqui, e que alguns pais trazem para nós essa resposta, né. (Supervisora Pedagógica, 2022).

Eu vejo o quanto a espiritualidade Franciscana está na minha vida, na minha família e eu trabalho com famílias, eu e meu esposo há 8 anos nós trabalhamos acompanhando noivos de forma personalizada para constituir novas famílias, e aonde está a fraternidade primeiro gente, é na família. (Ex Profissional, 2022).

## Considerações Finais

Início dizendo que o processo de escrita e investigação me marcou - e muito -, pois o tempo inteiro fui desafiada a enxergar-me como parte do processo, o que me levou a experimentar e conhecer novos desafios, dialogar com autores que não faziam parte do meu cotidiano e enxergar, através deles, as realidades que estavam em discussão. Com isto, quero dizer que os resultados da pesquisa apareceram desde os primeiros passos, quando a pesquisadora se dispôs a dialogar sobre tal questionamento e a olhar com lentes novas.

Na análise das falas do grupo de discussão, percebi que ficou subentendido para todos que a prática dos princípios e valores franciscanos precisa acontecer de forma interligada e consciente, ou seja, eu só consigo obter a paz se praticar o diálogo, a justiça a solidariedade, a verdade e assim são todos, conforme citado no decorrer do texto, um depende do outro.



Percebi, também, que o planejamento estratégico da escola Franciscana Imaculada Conceição possui o teor da filosofia Franciscana e que todos os profissionais fazem esse percurso dos princípios e valores franciscanos. Eles precisam experimentá-los na construção do projeto político pedagógico, no regimento da escola, na elaboração dos planos de ensino, plano de aula e, depois, nas vivências de sala de aula. Isto significa a intenção da rede educacional de manter a fidelidade na prática cotidiana das escolas, dos princípios e valores franciscanos, pois todos os documentos possuem como aporte teórico a filosofia Franciscana e desafiam constantemente seus colaboradores, por meio da formação continuada e construção de documentos que ressoem na prática diária, a trazer a filosofia para a vivência da realidade hoje, sem descaracterizar a essência que, para Francisco de Assis, sempre foi viver a originalidade do evangelho de nosso Senhor Jesus Cristo e, automaticamente, o zelo e cuidado com a vida.

Aqui se encontra o grande desafio para manter os princípios e valores franciscanos: ter profissionais que se comprometam com a formação continuada. Para finalizar, entende-se que esse trabalho não se esgota aqui, mas permite um caminho com novas reflexões, pois a filosofia franciscana é sempre viva e presente em qualquer época e precisa ser adequada às as necessidades atuais.

## Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. Bauman & a Educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ALVES Marcos Alexandre. Ética e educação: os valores franciscanos na formação humana In BOER, Noemi; VIERO, Lia Margot Dornelles; TREVISAN Geovana Montanha ;

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida/ Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida / Zygmund Bauman; Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009b.

BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

Congresso Nacional das Escolas Franciscanas: A Integralidade dos saberes na Educação Franciscana. Centro Universitário Franciscano © Editora UNIFRA 2015.

LOURENÇO, Inês Alves. A FORMAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS FRANCISCANAS INTEGRAL FORMATION IN THE FRANCISCANS SCHOOLS- Thaumazein; <https://www.ifrapec.org.br/> acesso dia 21/08/2023 às 20h.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

REFERENCIAL Educativo das Escolas da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte SCALIFRA – ZN

SANTOS, Adriana Renata Santos PRINCÍPIOS E VALORES FRANCISCANOS EM TEMPOS DE SOCIEDADE LÍQUIDA: O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA ESCOLA FRANCISCANA IMACULADA CONCEIÇÃO – DOURADOS-MS2023. Dissertação (mestrado em educação – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SCALIFRA-ZN PLANO DE MÉDIO PRAZO 2021-2024.

SILVESTRE, V.S.; MARTINS, R.M.; LOPES, J.P.G. GRUPOS DE DISCUSSÃO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA- Discussion groups: a methodological possibility. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.34-44  
[https://www.scalifra.org.br/content/knowledgebase/kb\\_view.asp?kbid=2](https://www.scalifra.org.br/content/knowledgebase/kb_view.asp?kbid=2)