



*Cristiane Ribeiro Cabral*

*Edilson de Araujo dos Santos*

*Kênia Hilda Moreira*

Organizadores



**EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER:  
repensando praxis ambientais,  
pedagógicas e sociais**

## CONSELHO EDITORIAL

- Dr<sup>o</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Alexandra Ayach Anache / UFMS  
Dr. Amaury de Souza / UFMS  
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Carla Dupont – França / Vercors  
Dr<sup>o</sup>. Eurize Caldas Pessanha / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS  
Dr. Flávio Aristone / UFMS  
Me. Horacio Porto Filho / UTCD-PY  
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 / Sorbonne  
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP  
Dr<sup>o</sup>. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB  
Dr<sup>o</sup>. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM  
Dr<sup>o</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Tatiana Calheiros Lapas Leão / SED-MS

UMA PUBLICAÇÃO DA



ISBN: 978-65-84383-01-2

DOI: 10.51911/9788545584995

1ª Edição - Ano 2025

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

Cristiane Ribeiro Cabral  
Edilson de Araujo dos Santos  
Kênia Hilda Moreira

**Organizadores**

**EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER:  
repensando praxis ambientais,  
pedagógicas e sociais**

1ª Edição - 2025  
Campo Grande - MS



© 2025 - Editora OESTE

## TÍTULO

EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER:  
repensando praxis ambientais,  
pedagógicas e sociais

## ORGANIZADORES

Cristiane Ribeiro Cabral  
Edilson de Araujo dos Santos  
Kênia Hilda Moreira

## EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO E CAPA

Editora Oeste

## DIAGRAMAÇÃO

Alexsandro Gomes Pereira

## ILUSTRAÇÃO DA CAPA

María Carolina Ferreira de Souza (Damata)

## FINANCIAMENTO

Obra realizada com o apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)  
– Edital PAEP

## PUBLICAÇÃO DA



www.editoraoeste.com.br  
contato@editoraoeste.com.br  
1ª Edição  
Depósito Legal na Biblioteca  
Nacional  
Impresso no Brasil

O conteúdo dos artigos e seus dados  
em sua forma, correção e confiabilidade  
são de responsabilidade exclusiva dos  
seus respectivos autores.

Como citar esta obra, de acordo com as normas atualizadas da ABNT (2023):

CABRAL, Cristiane; SANTOS, Edilson; MOREIRA, Kênia (Orgs.). **Educação para o bem viver: repensando praxis ambientais, pedagógicas e sociais**, Campo Grande (MS): Editora Oeste, 2025.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**ELABORADA POR BIBLIOTECÁRIA JANAINA RAMOS – CRB-8/9166**

E24

Educação para o bem viver: repensando práticas ambientais,  
pedagógicas e sociais / Organização de Cristiane Ribeiro Cabral,  
Edilson de Araujo dos Santos, Kênia Hilda Moreira. – Campo Grande:  
Oeste, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-84383-01-2

DOI 10.51911/9788545584995

1. Educação. I. Cabral, Cristiane Ribeiro (Organizadora). II. Santos,  
Edilson de Araujo dos (Organizador). III. Moreira, Kênia Hilda  
(Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

# PALAVRAS INICIAIS

O presente livro é resultado do VII Congresso de Educação da Grande Dourados, evento bienal organizado pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cuja temática central foi “*Educação para o bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais*”. Esta obra reúne reflexões que emergem desse movimento de pensamento e ação em torno das questões ambientais, cada vez mais presentes e urgentes na vida de todos.

Repensar as formas tradicionais de cuidado com o coletivo e com a terra, a partir da perspectiva do bem viver, torna-se essencial em tempos de profundas transformações sociais e ecológicas. Essa discussão ganha ainda mais relevância no contexto da UFGD, localizada em uma região marcada pela presença de povos originários, cuja sabedoria e relação com a *Pachamama* oferecem valiosos aprendizados sobre respeito e sustentabilidade. Assim, este livro constitui-se também como um espaço de diálogo com aqueles que, há séculos, compreendem e vivenciam a terra como uma fonte de vida e de saber.

Conforme o filósofo brasileiro e militante indígena Ailton Krenak (2020), o *Bem Viver* caracteriza-se por uma cosmovisão que reconhece a *Pachamama* como um organismo vivo — uma conduta cultural desenvolvida pelos povos que habitavam a cordilheira dos Andes e que, ao longo do tempo, inspirou diversas outras comunidades latino-americanas. Para Acosta (2016), os *bem viveres* constituem alternativas para repensar e reconstruir outros modos de estar no mundo, baseados em filosofias que expressam uma vivência equilibrada entre todos os seres vivos.

Um exemplo concreto da incorporação desses princípios está nas reformas constitucionais do Equador e da Bolívia, que vêm promovendo transformações estruturais por meio da inclusão dos fundamentos da filosofia do *Bem Viver*. Tais avanços têm possibilitado a reorientação desses Estados, que gradualmente se distanciam da lógica do bem-estar individual e do arquétipo de sociedade euro-estadunidense-centrada (Bazzo; Florêncio, 2023).

Desse modo, ao compreendermos o *bem viver* como uma filosofia que se fundamenta nas relações comunitárias e na interdependência com a natureza, torna-se evidente que não é possível conceber o bem-estar individual em meio a uma sociedade em colapso. É nesse contexto que se destaca a importância de ampliar o diálogo sobre o *bem viver* para outros espaços, práticas e dimensões da vida social. Essa foi, justamente, a proposta do VII Congresso de Educação da Grande Dourados, que, no decorrer de quatro dias, promoveu oficinas, minicursos, mesas-redondas, conferências, comunicações científicas, lançamentos de livros e apresentações culturais. Esses momentos de encontro e partilha constituíram experiências concretas de reflexão e construção coletiva.

O evento, que aconteceu entre 8 a 11 de setembro de 2025, reuniu 822 inscritos, entre estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da educação básica e do ensino superior de Dourados e região. Desse total, 337 inscrições foram isentas de pagamento, resultado de um esforço coletivo da Comissão Organizadora para viabilizar a participação de estudantes de graduação, incluindo todos os pibidianos (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFGD). Tal isenção foi possível em virtude do financiamento do evento pelo Programa de Apoio a Evento no País (PAEP-CAPES, Edital 22/2024) e da chamada FUNAEPE de apoio a projetos de eventos de ensino, pesquisa, extensão, inovação, cultura, desenvolvimento científico e tecnológico da UFGD (FUNAEPE, Edital 6/2025).

Quanto à caracterização dos participantes, foram registrados 530 estudantes de graduação, 110 de pós-graduação, 99 docentes da educação básica, 72 docentes do ensino superior e 10 pessoas da comunidade externa, ou seja, participantes que não se enquadram nos perfis indicados no formulário de inscrição.

O evento contou com 224 trabalhos aprovados para apresentação e publicação, distribuídos entre seus 10 eixos temáticos. Essa ação envolveu o trabalho de 73 pareceristas de diferentes faculdades da UFGD, bem como de outras instituições, como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Do total de trabalhos aprovados, 20 foram Relatos de Experiência, 91 Relatos de Experiência do PIBID, 36 Resumos Expandidos e 77 Trabalhos Completos. Estes trabalhos foram apresentados em 27 salas de comunicação, organizadas ao longo de três dos quatro dias do evento, além da sessão de pôsteres.

As coordenações de sessão foram conduzidas por estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD e por docentes coordenadores de área do PIBID. Esses espaços de reflexão são fundamentais para a divulgação da produção de conhecimento sobre a educação, bem como para a constituição e consolidação de redes de pesquisa.

Por se tratar de um trabalho coletivo, o evento contou com a colaboração de docentes e estudantes da FAED/UFGD. Em destaque, 49 estudantes dos cursos de Pedagogia e Educação Física atuaram na monitoria de salas e corredores, credenciamento, redes sociais e organização dos espaços do evento.

Além disso, foram realizadas 6 Oficinas e 8 Minicursos, alinhados à temática do evento, no qual o *bem viver* é objeto de reflexão pelas diferentes áreas de pesquisa dedicadas à investigação do fenômeno educativo. Cabe destacar que parte dos proponentes dessas atividades são autoras e autores dos capítulos desta coletânea.

Com isso, ao organizarmos esta coletânea, buscamos preservar os aspectos que permearam o congresso: o diálogo entre diferentes vozes, saberes e territórios. O leitor encontrará aqui não apenas análises e reflexões teóricas, mas também experiências concretas, vivências e práticas que dão vida às ideias discutidas. São textos que revelam o compromisso com a pesquisa e muita reflexão com a educação que acolhe a diversidade e as temáticas transversais.

As produções aqui reunidas refletem o esforço coletivo de docentes, discentes e pesquisadores em construir caminhos educativos, que pluralizam e debatem diferentes saberes. Assim, este livro não é apenas o registro de um evento, mas a continuidade de um movimento coletivo de muitas pessoas, pois o *bem viver* está distante de uma concepção de neutralidade, por esse motivo, as autoras e autores reunidos nesta obra destacam seus tensionamentos e alternativas na construção de uma nova forma de sociabilidade que toma os processos educativos como um desses pilares.

Como afirma Kaká Werá em “A arte milenar indígena para o Bem-Viver”<sup>1</sup>:

Em um mundo cada vez mais polarizado e enfrentando desafios ambientais e sociais sem precedentes, o Bem-Viver surge como uma alternativa viável e necessária. Ele nos convida a

---

1 Disponível em: <https://www.kakawera.com/post/a-arte-milenar-indigena-para-o-bem-viver> Acesso em 18 nov. 2025.

repensar nossas prioridades e a construir um futuro baseado na harmonia, na sustentabilidade e no respeito à vida em todas as suas formas.

Adotar o Bem-Viver é, portanto, um ato de resistência contra um modelo de desenvolvimento que coloca o lucro acima do bem-estar, e uma afirmação de que outro mundo é possível — um mundo onde todos possam viver em equilíbrio e dignidade.

Que possamos aprender com as sabedorias ancestrais e aplicar esses princípios em nosso cotidiano, construindo juntos um caminho de Bem-Viver para nós mesmos e para as futuras gerações.

Seguimos coletivamente na direção do *bem viver*!

Desejamos uma ótima leitura!

*Cristiane Ribeiro Cabral*  
*Edilson de Araujo dos Santos*  
*Kênia Hilda Moreira*

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; FLORÊNCIO, Rui Dias. Didática e educação do Bem Viver: das abordagens às práxis decoloniais e ecopedagógicas críticas. **Interritórios – Revista de Educação**, v. 9, n. 18, p. 1-31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/258822/44631> Acesso em 16 nov. 2025.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

# EDUCAÇÃO PARA O BEM-VIVER: O que é preciso para colocá-la em Práxis

*Maria Alice de Miranda Aranda<sup>1</sup>*

*Cássia Cristina Furlan<sup>2</sup>*

Nos sentimos honradas e privilegiadas pelo convite para prefaciar este Livro por parte das/dos organizadores, a Profa. Dra. Kênia Hilda Moreira, a Profa. Dra. Cristiane Ribeiro Cabral e o Prof. Dr. Edilson de Araujo dos Santos, que coordenaram o VII Congresso de Educação da Grande Dourados (CEGD) com o tema “*Educação para o Bem-Viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais*”, tema inspirador e com certeza aqui se traduz dando nome a Obra em pauta. Como Diretora e Vice-Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), respectivamente nominadas prefaciadoras, neste momento histórico, numa gestão democraticamente eleita e em realização no entretempo 2022 a 2026, externamos nossa Gratidão! Frente ao exposto, estendemos também nossos sinceros agradecimentos para toda comunidade faedense (docentes, discentes e técnicas/os) que participaram como ouvintes, bem como nas demais ações e representando todas e todos registro o nome do Prof. Dr. José da Silva Santos Júnior.

O VII CEGD, potencializador dos escritos deste livro, demarcou um compromisso ético e político da FAED e da UFGD com as diferenças e diversidades presentes na sua constituição. Propor o tema do Bem viver (*Sumak Kawsai* em Quíchua, *Suma Qamaña* em Aymara, ou *Buen Vivir* em castelhano), conceito inspirado em cosmovisões andinas, pressupõe assumirmos que não é possível bem viver sem uma relação de reciprocidade e

---

1 Professora Titular. Diretora da FAED/UFGD

2 Professora Adjunta. Vice-Diretora da FAED/UFGD

construção mútua, sem respeito, sem justiça social, ambiental e pedagógica. Caminhar para o bem viver é assumir um modo de estar no mundo que pressupõe estabelecer conexões com outros seres e a natureza, inalienavelmente harmônica e sustentável.

O tema instiga e proporciona, além da reflexão, tomada de decisão e posição de caráter político, pedagógico e de gestão, afinal, traz para o debate o termo “Educação para o Bem-Viver”. Sabedoras de que “toda categoria é um conceito, mas nem todo conceito é uma categoria”, o relevante conteúdo deste Congresso, cuidadosamente registrado neste Livro, nos mostra que o termo “Bem-Viver” traz em seu bojo um conceito e uma categoria que precisam ser colocadas em práxis (teoria e prática) na educação e em todas as dimensões da vida, do nacional ao local.

Abrimos aqui um parêntese para lembrar nossa trajetória de Congressos na FAED/UFGD, de modo resumido. O CEGD é um projeto consolidado que tem em sua gênese as “Semanas de Educação da FAED” realizadas desde o ano de 2008 até 2014, sem interrupção. No ano de 2014, o corpo docente e discente da instituição, em avaliação retrospectiva, demonstrou que o Evento em suas várias edições e no formato à época já não comportava mais as expectativas do público-alvo.

E, assim, no ano de 2015 foi realizado o I CEGD consolidado de forma ininterrupta, até o ano de 2019, com cinco edições exitosas, mesmo com as adversidades geradas, a exemplo de uma grande greve em 2019. A interrupção entre 2021 a 2022 se deu, primeiro, devido a pandemia da Covid-19, doença de proporção mundial, ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave – coronavírus 2), declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), cuja medida preventiva mais eficaz foi o distanciamento social.

Em paralelo a este fenômeno, a UFGD e a própria FAED tiveram retrocessos quanto aos princípios que orientam a gestão democrática da educação, por vivenciarem contexto de intervenção *in loco*, desde o final do ano de 2019 a meados de 2022, fenômeno presente em outras universidades federais brasileiras, em decorrência da cisão com os ritos democráticos de respeito às indicações de Reitoras e Reitores, via lista tríplice encaminhada pelas universidades após a Consulta Prévia à comunidade acadêmica.

Em 2023, o VI CEGD e o II Encontro de Egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da FAED/UFGD foi retomado

e teve como tema os “Desafios e perspectivas para a educação a partir da pandemia Covid-19”.

Revindo ao VII CEGD, assinalamos que Palestrantes, Conferencistas e Comunicadoras/es do evento, que compõem a obra que prefaciamos, nos deram aulas sobre a “Educação para o Bem-Viver” em 13 (treze) capítulos, no conjunto, densos e ricos que trazem para o centro do debate pontos centrais de articulação com a formação de professores, currículos, histórias, diversidades, políticas, gestão e cultura, com inflexão educacional que demonstram a necessária relevância social contemporânea e sua recorrente influência nos rumos da educação brasileira e quiçá, internacional, com escritos de temáticas específicas e candentes, cujo rigor é instigante por apresentar fundamentos alicerçados em análises bibliográficas, documentais e, em saberes ancestrais em diálogo com as cosmovisões indígenas. Reafirmando, comprovamos a seguir.

Beleza, encanto e verdade nos conduziram ANARANDÃ, a Ana Lucia Rossate, para o Bem Viver alicerçado pelo respeito aos saberes ancestrais e à cultura indígena, como elemento essencial para resistir aos processos de invasão cultural e epistemicídio de saberes. Nessa direção, o texto ora apresentado ressalta o “Mbojeguaha” – grafismo utilizado pelos Guarani e Kaiowa. Anarandã evidencia a importância de preservar e amplificar os conhecimentos históricos, os significados e origem dos grafismos, valorizando a cultura ancestral num processo de resistência culminado de um trabalho extenso de pesquisa entre as anciãs *Nhandesys* e *Nhanderus*, de seu povo originário.

Elevando a categoria em pauta, Marta Coelho Castro Troquez e Noêmia dos Santos Pereira Moura, no capítulo “Educação para o Bem Viver: produção de materiais diferenciados para as Escolas Indígenas (Brasil, MS, Dourados)” propõem uma feitura que evidencia mais e mais, qualificar, por meio de materiais didáticos, o currículo intercultural, interdisciplinar, bilíngue, específico, comunitário e diferenciado para as etnias Guarani e Kaiowá combinados ao seu Bem Viver. As autoras nos conduzem à compreensão do processo histórico de apagamento, mas também de resistência dos povos indígenas, de luta por uma Educação Escolar Indígena como espaço de valorização da identidade étnica, explorando ações, tal qual o projeto de pesquisa “Língua e cultura Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas”, perpassados pelo diálogo intercultural e a troca de saberes.

Em diálogo com os saberes e culturas indígenas, o capítulo elaborado por um grupo de autoras e de autores nominados Maria Aparecida Mendes de Oliveira, Micheli Alves Machado, Issias Sanches Martins, Waneide Garay Duarte, Elizabete Fernandes, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro e Adriana Oliveira de Sales, cujo título “Experiências formativas da FAIND/UFGD no VII Congresso de Educação da Grande Dourados: caminhos para o Bem Viver”, com foco para a Educação Indígena, traz o conceito de Bem Viver para o campo da educação e destaca o desafio de repensar os espaços educadores, como as escolas e universidades, enquanto lugares de formação de seres humanos capazes de habitar uma Terra viva. Analisam que a perspectiva do Bem Viver se aproxima dos princípios da interculturalidade e da decolonialidade, pois convida a repensar as formas de convivência, conhecimento e aprendizagem a partir de uma ética da relação e do respeito mútuo entre os diferentes modos de ser e existir no mundo.

A autora Alexandra Lima da Silva, ao tratar do tema de sua Conferência intitulada “Diga os nomes delas: vozes de mulheres negras e História da Educação no Brasil”, defende a urgente necessidade de reparação histórica, rompendo silêncios que invisibilizaram e negaram direitos às populações negras e, em específicos, às mulheres negras. No texto, procura evidenciar as dimensões pedagógicas que compuseram as trajetórias de mulheres negras como intérpretes da História da Educação. Assim, a autora assume um compromisso social e ético mostrando que o horizonte a alcançar está na formação do pensamento crítico e na formação para o bem viver para todas as pessoas.

Na direção do mesmo campo semântico, Lauriene Seraguza Olegário, conferencista na mesa “A Lei 14.986 de 25/09/2024 e a História da Educação das Mulheres” escreve o capítulo sobre as “Mulheres e Educação para o Bem Viver - notas para uma reparação histórica desde a UFGD”. Celebra a organização, a força e coragem das mulheres e homens enredados com o tema da Educação para o Bem Viver, abrindo horizontes para outras possibilidades de educação para além da escolar, com vigor à Lei mencionada. Tal qual evidenciado por Alexandra, Lauriene Seraguza potencializa um processo de reparação histórica ao enunciar a história de mulheres que foram e são apagadas dos registros e, num trabalho de escrita, revive suas histórias e celebra suas trajetórias, reconhecendo a importância de um pedido de

desculpas, como primeiro movimento de reparação, conectada à criação de memórias, reposicionando as mulheres e suas lutas.

Poderoso e provindo da Conferência realizada no VII CEGD, o capítulo de Raquel Discini de Campos nos brinda com “Leitura de imagens, os corpos femininos e a educação para o bem viver: considerações sobre a Lei 14.986/24 e a história da educação das mulheres”. O texto educa e fundamenta o nosso olhar diante de imagens tão sintomáticas de um tempo/espço contemporâneo. Mais que um exercício crítico, é um gesto de emancipação e de cidadania, quer dizer, uma “Educação para o Bem Viver”. Designa urgência nas Estruturas Curriculares nas Educações, ou seja, a redefinição da história e do lugar das mulheres no currículo.

Conferência de “tirar o fôlego” no VII CEGD e instituída por Viviane Teixeira Silveira por meio da denominação “Quando a Universidade também fere: mapeando a violência de gênero no Ensino Superior”, em números nos mostra que o conceito de “Bem Viver” não é apenas um ideal normativo, mas uma necessidade política, epistemológica e ética. É imperativo reconhecer as estruturas que sustentam a violência de gênero, aprimorar os mecanismos de prevenção e responsabilização e consolidar ambientes de cuidado e pertencimento. A universidade, convocada para o Bem viver, exige um olhar atento para as diversidades e diferenças, pois as violências caminham na contramão dessa cosmovisão. Ao fazê-lo, avançamos na permanência estudantil, na qualidade da formação e no cumprimento da missão social do Ensino Superior, em coerência com o Bem Viver. Será mais um elemento para a Universidade ser efetivamente democrático.

Kênia Hilda Moreira, qualificadamente traz para o Livro a representação, bem como a análise crítica da Exposição nominada “Mulheres e Educação: seus papéis em papel”, que abrilhantou o VII CEGD, com admirável fidedignidade por meio do capítulo intitulado “Conexões entre educação para o Bem Viver e a Exposição ‘Mulheres e Educação: seus papéis em papel’”. Destaca as conexões entre Bem viver e o feminismo decolonial, bem como o pioneirismo do movimento de mulheres negras, que incorporou a pauta do bem viver em suas reivindicações. Com o uso de estéticas variadas, evidencia o alcance ainda limitado da igualdade de gênero e a necessidade de empoderamento de todas as mulheres, contra violências e o ápice do feminicídio. Em síntese, promove a reflexão sobre o que pode ser um mundo menos binário, menos colonial, mais justo e mais igualitário.

Nesse arcabouço de discussões, o Palestrante Delton Aparecido Felipe, no instigante título “Enquanto Houver Racismo, Não Há Bem Viver’: Educação para as Relações Étnico-Raciais como Estratégia para uma Vida Digna” nos ensina que o Bem-Viver se constrói na primeira pessoa, na relação entre *eu* e *nós*, na busca por imaginar um outro mundo possível. Expressa a necessidade da denúncia das injustiças sociais e o combate efetivo ao racismo, dada a sua incompatibilidade frontal com o Bem Viver, como uma política da vida que só é possível com o exercício prático da dignidade e possibilidades de conexões entre seres vivos e a natureza, dimensões que exigem o enfrentamento aos diferentes tipos de discriminações.

Com enlaces à cosmovisão do Bem Viver, Manuel Pacheco Neto evidencia em “Educação Física e Educação Ambiental: conexões necessárias” o comprometimento do ensino do “Bem Viver” na formação acadêmica dos futuros professores e professoras como necessidade educativa, com vistas ao bem-estar humano. Ao explorar as noções de meio ambiente, sustentabilidade e a responsabilidade e compromisso docentes com essas pautas, afina-se à prerrogativa de estabelecimento de relações de reciprocidade já instauradas nas discussões anteriores, constituindo uma rede de interlocuções potentes.

Essa rede é amplificada pelo texto de Francisco Roberto da Silva de Carvalho, intitulado “Educação Especial e o Bem-Viver nos Institutos Federais: desafios e possibilidades de uma práxis pedagógica e transformadora”. O autor ressalta que o conceito de Bem Viver surge como alternativa potente ao propor uma educação baseada na valorização da diversidade, equidade e sustentabilidade numa construção harmônica e relacional. Convida à reinvenção de práticas pedagógicas que acolham e celebrem as diferenças como forças transformadoras, convergindo com uma Educação Especial crítica.

A educação em saúde também tem lugar de destaque neste Livro por meio do título “Educação Libertadora na Saúde: Conhecimento e Tecnologia para o Engajamento na Prevenção do Melanoma”. O grupo de autoras e de autores, Alécio da Silva Soutilha, Alex Santos Oliveira, Paola dos Santos da Rocha, Débora da Silva Baldivia, Helder Freitas dos Santos, Jaqueline Ferreira Campos, Edson Lucas dos Santos e Kely de Picoli Souza, colocam em relevo a categoria “Bem-Viver”, indicando que quando orientada por princípios emancipadores, constitui uma ferramenta potente para a transformação social, uma vez que estimula a reflexão crítica, o engajamento social e a construção coletiva do conhecimento. O capítulo objetiva formar

multiplicadores do autocuidado e autoexame de pele visando o protagonismo das pessoas alinhadas ao engajamento e sensibilidade, potencializadores da prevenção ao câncer de pele.

Em parceria com o PIBID/UFGD, fechando a obra e sinalizando para a necessidade do fortalecimento de uma formação docente voltada à inclusão, à sustentabilidade, à justiça social e à valorização dos saberes locais, as autoras Cintia Melo dos Santos e Adriana de Fátima Vilela Biscaro, no capítulo apresentado com o título “As interfaces do PIBID/UFGD e o Congresso de Educação da Grande Dourados: “Educação para o bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais” afirmam que as atividades do PIBID/UFGD, edição 2024-2026, estão pautadas na “Educação para o bem viver”. As autoras apresentam os objetivos imbuídos às práticas e processos formativos potencializados pelo Projeto Institucional que visa refletir sobre a diversidade, consolidando a relação teoria e práxis, compreendendo a educação como prática transformadora, ética e humanizadora.

Esta é, indubitavelmente, uma obra que vem contribuir substancialmente tanto para o avanço do conhecimento na área da educação como para alicerçar a compreensão crítica das/os profissionais e futuras/os profissionais da educação – seja em formação, seja em exercício da docência, na extensão, na pesquisa e na gestão. E, mais, para fundamentar gestoras/es educacionais que estão a frente de Instituições Educacionais, Básicas ou Superiores no que tange a pensar não só a Estrutura Educacional vigente, mas repensar a gestão que empreendem, das mais simples ações às mais complexas, em direção a elaboração e realização de Políticas de fato de Estado, voltando-as para a materialização de uma **“Educação para o Bem-Viver”**, este Livro registra indicativos relevantes para **“o que é preciso para colocá-la em práxis”**.

O VII CEGD/FAED foi realizado no ano em que a UFGD completou 20 anos! Foi o nosso Presente!

Boa leitura para todas e todos!

**Dourados-MS, verão de 2025**



# SUMÁRIO

**PALAVRAS INICIAIS**..... 5

*Cristiane Ribeiro Cabral, Edilson de Araujo dos Santos, Kênia Hilda Moreira*

**EDUCAÇÃO PARA O BEM-VIVER:**

**O que é preciso para colocá-la em Práxis** ..... 9

*Maria Alice de Miranda Aranda, Cássia Cristina Furlan*

**Capítulo 1 - MBOJEGUAHA = GRAFISMO** ..... 19

*Ana Lúcia Rossate - Anarandà*

**Capítulo 2 – EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER:**

**Produção de Materiais Diferenciados para as**

**Escolas Indígenas (Brasil, MS, Dourados)** ..... 27

*Marta Coelho Castro Troquez, Noêmia dos Santos Pereira Moura*

**Capítulo 3 – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA FAIND/UFGD NO VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS:**

**Caminhos para o Bem Viver**..... 43

*Maria Aparecida Mendes de Oliveira, Micheli Alves Machado, Issias Sanches Martins, Waneide Garay Duarte, Elizabete Fernandes, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, Adriana Oliveira de Sales*

**Capítulo 4 – “DIGA OS NOMES DELAS”:**

**vozes de mulheres negras e História da Educação no Brasil** ..... 60

*Alexandra Lima da Silva*

**Capítulo 5 – MULHERES E EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER NOTAS PARA UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA DESDE A UFGD** ..... 75

*Lauriene Seraguza Olegário e Souza*

**Capítulo 6 – LEITURA DE IMAGENS, OS CORPOS FEMININOS E A EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER: Considerações sobre**

**a Lei 14.986/24 e a história da educação das mulheres** ..... 85

*Raquel Discini de Campos*

**Capítulo 7 – QUANDO A UNIVERSIDADE TAMBÉM FERRE:  
Mapeando a violência de gênero no ensino superior..... 95**

*Viviane Teixeira Silveira*

**Capítulo 8 – CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO PARA O  
BEM VIVER E A EXPOSIÇÃO “MULHERES E EDUCAÇÃO:  
seus papéis em papel” ..... 107**

*Kênia Hilda Moreira*

**Capítulo 9 – "ENQUANTO HOVER RACISMO,  
NÃO HÁ BEM VIVER": Educação para as Relações Étnico-Raciais  
como Estratégia para uma Vida Digna..... 127**

*Delton Aparecido Felipe*

**Capítulo 10 – EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
Conexões necessárias..... 137**

*Manuel Pacheco Neto*

**Capítulo 11 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O BEM VIVER NOS  
INSTITUTOS FEDERAIS: Desafios e possibilidades de  
uma práxis pedagógica transformadora ..... 149**

*Francisco Roberto da Silva de Carvalho*

**Capítulo 12 – EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA SAÚDE:  
Conhecimento e Tecnologia para o Engajamento  
na Prevenção do Melanoma ..... 157**

*Alécio da Silva Soutilha, Alex Santos Oliveira, Paola dos Santos da Rocha,  
Débora da Silva Baldivia, Helder Freitas dos Santos, Jaqueline Ferreira Cam-  
pos, Edson Lucas dos Santos, Kely de Picoli Souzaa*

**Capítulo 13 – AS INTERFACES DO PIBID/UFMG E O CONGRESSO  
DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS: “Educação para o  
bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais” ..... 169**

*Cintia Melo dos Santos, Adriana de Fátima Vilela Biscaro*

# MBOJEGUAHA = GRAFISMO<sup>1</sup>

*Ana Lúcia Rossate - Anarandá<sup>2</sup>*

Nos territórios indígenas de Mato Grosso do Sul existem muitas celebrações com datas importantes e marcantes em que são utilizados artefatos, adereços e, principalmente, pinturas corporais. Essa é uma prática ancestral carregada de significados, no entanto, devido à falta de informação e à escassez de publicações sobre o tema, muitos grafismos têm sido utilizados de forma irregular dentro e fora dos territórios indígenas. Esse fenômeno também está relacionado à invasão cultural.

O processo denominado “tese do branqueamento” dos povos indígenas tem gradualmente afastado esse conhecimento de suas raízes, fazendo com que percam sua essência e o grafismo se reduza a um simples modismo. Poucas pessoas compreendem o significado de cada traço, curva ou linha, que frequentemente simbolizam guerras, lutas, celebrações e outros aspectos fundamentais da cultura indígena

A ideia central deste projeto é registrar, em um livro nos idiomas guarani e português, esses grafismos e pinturas corporais, para que as futuras gerações preservem a história, os significados e a origem do “mbojeguaha” — os grafismos dos Guarani Kaiowá. Além disso, busca-se proporcionar aos karai (não indígenas) o conhecimento sobre esses significados, perpetuando-os de forma correta e harmônica, valorizando a cultura ancestral.

Ojapova onõndive mba'apo

Jojechauka

Ko tekohare Mato Grosso do Sul pé heta oime nãnde reko onêkome-morava Ara Iporã ha imbareteva,upepe ojeporuvae mbojeguaha umi mbae

---

1 O texto a seguir é uma reprodução autorizada da obra “MBOJEGUAHA – Grafismo”, de autoria de Ana Lúcia Rossate – Anarandá, Dourados – MS, Editora da autora, ano 2024. Todos os créditos de autoria, revisão e edição pertencem à autora e à obra original.

2 MC Anarandá é artista indígena e voz ativa da resistência dos povos originários, usando a música como instrumento político, cultural e espiritual. Sua trajetória marca o fortalecimento das mulheres indígenas e a luta por território, identidade e justiça social através da arte.

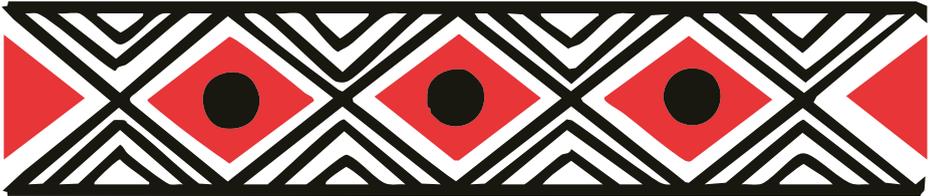
rehe yvyra para, Ao re avei nãnde retere. Pea hae nãnde reko yma guare, oreko hae hera ha mbae pa heiseva, heta ara mavea ndoikuaa mbojeguaha rehegua mbae heise mbae mohesakaha mãavea ndohairi ha ndohechaukai Gui .he-  
tama ojeporu vai ko'ã ndahahei hiara porãme ojeporu pea oreko hiara porã ko yvype ha pyelo hare avei ojeporu vai pa upea katu heise “invasão cultural “karai rekoma ojeporu.

Umi karai reko rupi ohova katu ndoikuaaveima umia mbaepa heise opytama mombyry chugui kuera nahesakãi mbaeve upeicha okakuaa. ndahetai voi oikuaa umi linha ikãreva, ipukuva mbykyva nãna rogue 'i guyra rague ha pira ra anga koa heiseva “nõrãirõ guassu” “vyaguassu”, etc.

Ko mbae ojejapova hae ojechuka haguã nê'ê ryru rupive mbojeguaha

Guarani há português karai nê'ê me opyta haguã nãnde ypy kuera pe ko nãnde rete “mbojeguaha” mõoguiipa ou Guarani kaiowá mbaeva ha umi karai oikuaa hagua imbarete ha mbaepa heiseva Ani o jagarrante ha oiporunte ikatu haguãicha omobarete nãnde reko yma guare.

## GUARDIÃO ESPIRITUAL (yvyra'ija)

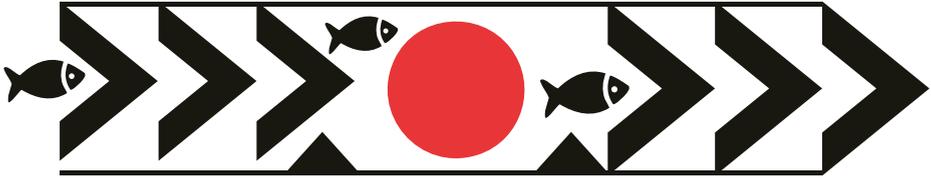


Um jovem é escolhido pelo Nhaderu da comunidade para ser o Guardiã Espiritual. Ele deve demonstrar respeito por sua origem e tradição, mantendo a cultura, os costumes e os “rezos” vivos na vida de toda a comunidade, especialmente, entre os jovens e as crianças. Sua missão na Terra é dar continuidade aos ensinamentos transmitidos pelos anciãos durante os rituais que preparam esse novo líder.

(yvyra'ija)

Petêi kuimbae nãnde ru oiporavo akue tekohape hae ochuka arã Teko vy'a ha teko joja avei omombarete nãnde reko ha jero ky ha nêmbœ, ko yvy ape Ari oime vaerã mitakuera ha umi ipyahu vá ndive .hae heko rá oikova vaerã chugui imbareteva ikatu haguãicha omobhasa hekope nãnde ru ha nãnde sy omombœ hagueicha i chupe oiko haguã chugui mboruvicha.

## FAMÍLIA

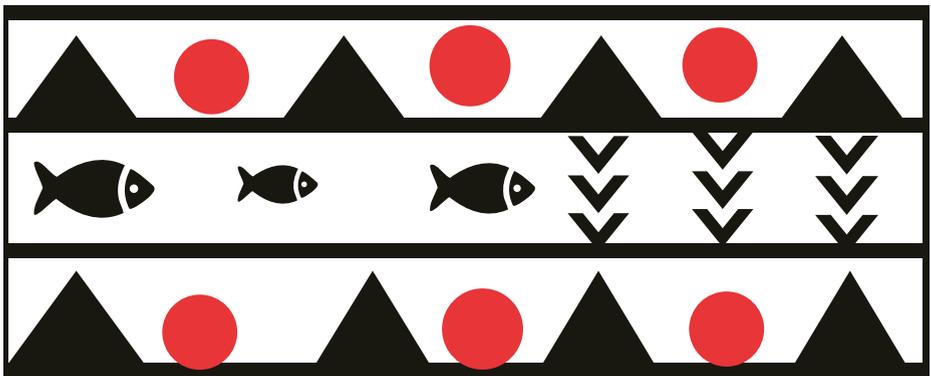


A família é o espaço de convivência, afeto e construção da vida social dentro da comunidade. É nesse núcleo que são discutidas questões internas e externas relacionadas à comunidade tradicional. Esse grafismo é utilizado para identificar a família e sua trajetória.

Oga ygua

Nānde roga ygua jarekova mborayhu ha nānde reko onêpyruva koa hae onêpyrû ijypygui voi koa hae heise nānde roga ygua ha Teko joja pe Jaiko vaerã.

## COLHEITA



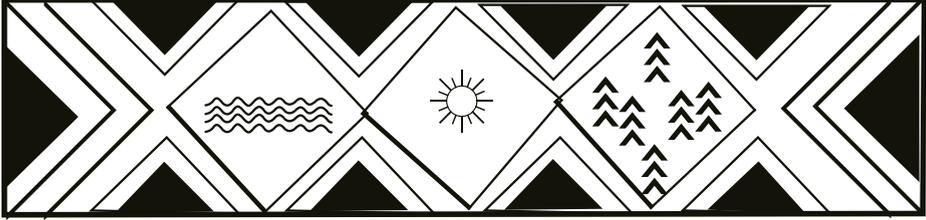
Os povos originários tradicionalmente trabalham de forma coletiva na agroecologia. No período da colheita, regido pela lua e outros astros, realizam celebrações específicas. Os grafismos simbolizam a fartura de alimentos nos territórios. Durante a colheita, as famílias se reúnem para trocar alimentos e utilizam grafismos que representam amor e gratidão pelos frutos colhidos ao longo do ano.

oje 'u arã ojeporûarã

yma guare ava oiko pora ombaapo onõndive pa akue kokuerupi .onê-mity jave ,ara jasy ha avei ara nengoi rupi uperupi ojapo nêmongarai ose

porã haguere temity tekoharupi.upearõ guare umi ojhoga ygua onômbyaty okambia haguã hemityngue upepe jave oiporu ko mbojeguaha heise mborayhu ,tuicha nêtima tembiure ara apy guive ose pora haguere.

## ESPERANÇA

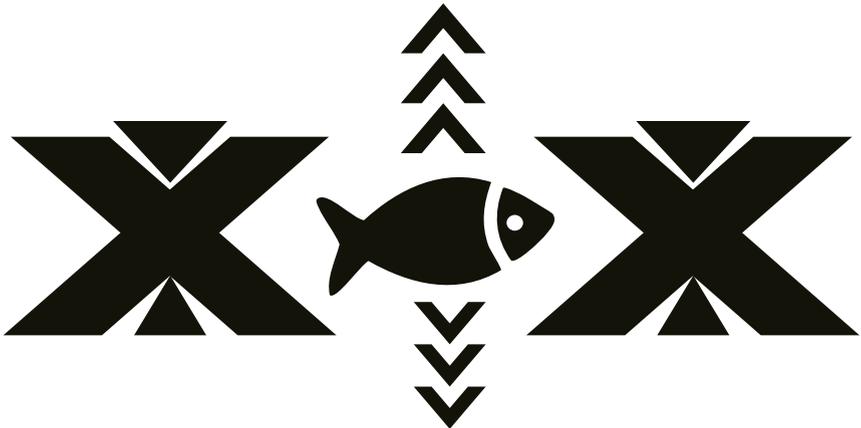


Muitos jovens indígenas deixam seus territórios tradicionais em busca de trabalho e formação. Esse movimento se transforma em esperança para seu povo, especialmente para as crianças, pois, ao retornarem, trazem conhecimentos que nutrem a construção de um futuro melhor. Assim, a busca por um diploma e o conhecimento adquirido representam a esperança.

Tesákarã

heta ava kuera ose hoga gui oñêmo arandu háguã ha oheja hoga ygua upea oreko tuicha tesakãrá umi iñirû kuera pe opyta akue pe, pe hoga ygua pe ,umi mitângue pe ,ojevyvove katu ogueru mba'e porã oheko mboehara chupe kuera jey mohesákã tape ,pea heise ko mbojeguaha tesákarã.

## GRAVIDEZ

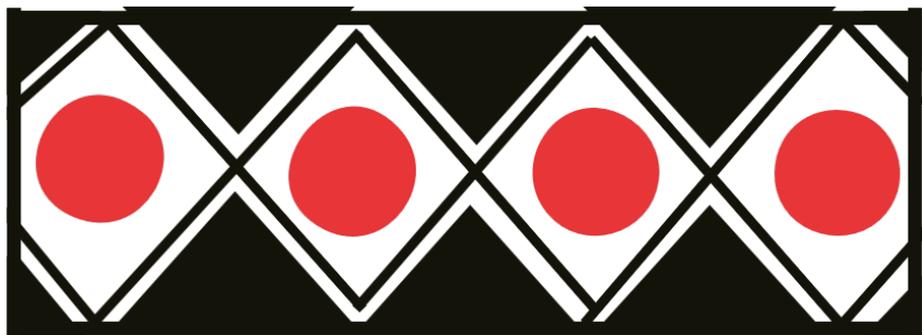


Tradicionalmente, os nascimentos nas comunidades indígenas eram realizados por parteiras. A prática de dar à luz em hospitais foi imposta pelos karai (não indígenas). Durante o período gestacional, até o nascimento do bebê, o grafismo utilizado simboliza o homem e a mulher protegendo a criança, frequentemente representada por um peixe.

Hye guassu mitá gui

Nānde reko rupi kunā hye guassu va imemby vaerā nānde sy kuera ndive hoga peoi ,koanga umi oikova mitā karai retá pe karai kuera omói heko kuera nānde rehe ha ndoiporuvei ko mbojeguaha hei seva sy ha tua omombarete ara mitá me oiporuve mbojeguaha pira rá'anga guigua .koa hae kunā ha kuimba'e orekotava mitá oiporu vaekue yma.

## CASAMENTO

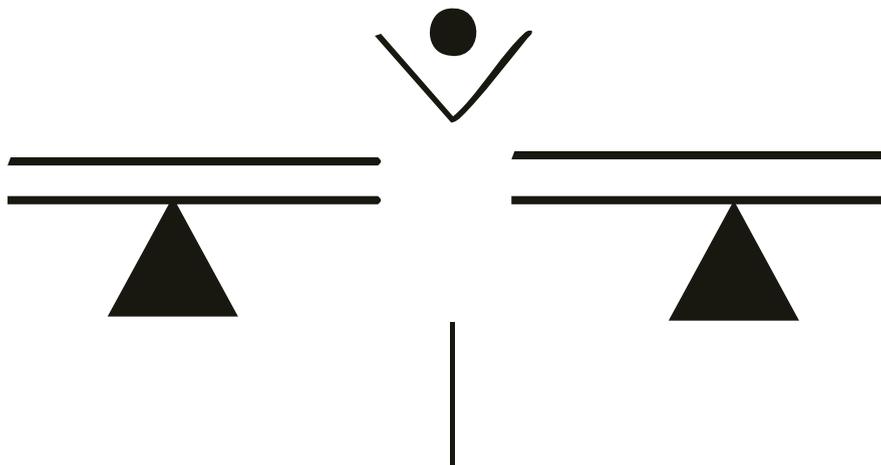


O grafismo que simboliza o casamento representa a família e o lar. Ele é usado por pessoas casadas, e não durante a cerimônia de casamento. Para os Guarani Kaiowá, o casamento é a conexão de almas, um laço de afeto e carinho em que duas pessoas são inundadas por sentimentos profundos. Os traços simbolizam os desafios que o casal enfrentará juntos, até que esse laço se rompa, seja pela chegada da morte ou por um grande desentendimento.

Nêmendaha

Ñemenda hape ojeporuva ,ko mbojeguaha oiporu oguerakova i korasó jara heise tape ha opaichagua haekuera ohasa ara onóndive ,sapyante ojoheja,ojopoi.ore guarani kaiowa pe ñemenda heise nānde anga jatopa ,nānde mborayhu anhete gua mokói hente ojotopa ojohayhu .umi linha ipuku ha mbykyva heise ouva mbaevai ha Iporáva outa chupe kuera teko-tevê imbarete ha osovo katu pe linha ikatuma haekuera ojoheja ke oñemo ambaguetapa hikuai ojohegui o outama hiara paha.

## MÃE TERRA

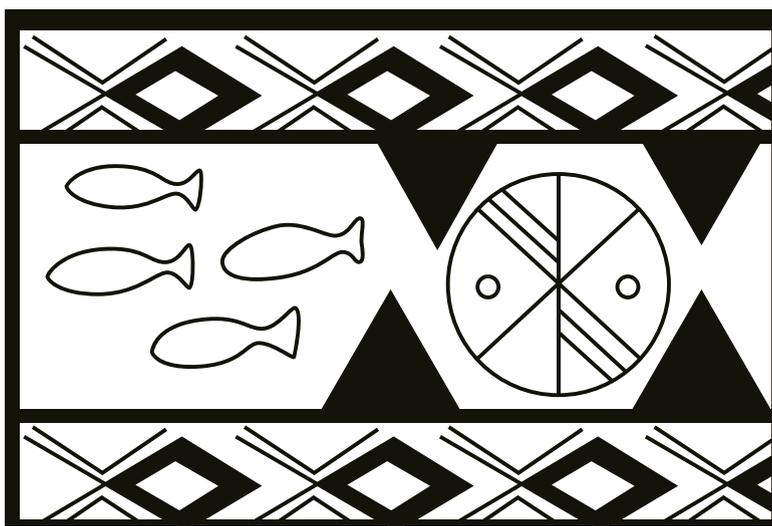


Esse grafismo representa não apenas a Mãe Terra, mas também a conexão das pessoas com o Sol, a Lua, as Estrelas e a Água, trazendo a mensagem de que a vida continua, mesmo diante das dificuldades. Ele simboliza a força e a resistência para seguir em frente, sempre com fé.

yvy sy

koa heise ndahaei yvy synte avei, jaikova ko yvy ape ari oikova kuarahy ,jasy, mbyja kuera y ogueru ñê'ê poty nânde rekove pe ,jaiko asy ramo jepe javya vaerã tapere jaguata jave mbarete ha jerovia rupive.

## UNIÃO DOS POVOS



Desde a invasão das terras que hoje formam o Brasil pelos europeus, os direitos dos povos originários têm sido sistematicamente violados. Sua luta pela sobrevivência e pela preservação cultural persiste até os dias atuais.

A união dos povos indígenas é orientada pela defesa da democracia, pela demarcação de seus territórios, pelo enfrentamento das mudanças climáticas por meio da preservação da natureza e pelo respeito ao seu modo de vida. Além disso, eles lutam por saúde, educação, políticas de combate à violência contra mulheres e crianças, entre outras áreas fundamentais para a dignidade humana.

Esse grafismo simboliza a união dos povos indígenas, funcionando como um amuleto de resistência e perseverança.

hente oiko ara teko joja pe

yma karai kuera ouguive nānde retāme nānde teko joja opa nānde hegui ,heta ara akointe jaiko nānōrāirō nānde yvy ha tekohare oime yma guive.nānde nōrāirōnaime teko jojare umi kaaguyre mymba kuera ha avei tesai pora re ha teko vya mita ha kunangue pe, peare ko hae, nande retere voi jaiporu heise hente oiko ara teko jojape.

### AGRADECIMENTOS<sup>3</sup>

Atima porá!

---

3 Aos meus filhos Fadraiki Samuel e Kāinaan Kemuel e as minhas filhas sobrinhas Gleiciane Rossate e Xeiane Rossate

A Kuñangue Aty Guasu e as Anciãs/ Nhadesys Alexendra Ajala, Nativa, Ilma Savala, Loide, Helena, Adelaide, Roseli, Claudiene e Antônio.

Aos meus irmãos Ormirio katāi ,Delmiro pipino,Onildo Minino ,Elimara manita ,Salette Maruku,Cristiane Dany, Elizonia Alakaita,Searlen Douglas Minniff Marcos

Aos minhas parceiras e amigas Agatha Pinheiro, Celia Xakriabá, Jaque Aranduha, Fabio Mauricio, Ghyva, Geovani da Silva Santos, Marinete Pinheiro, Pedrina Silva, Sonia Guajajara e Vinil Moraes

Aos amigos (as) Inaie Ana karoline, , Karla Medina Metifogo, Jander Massi Mariana Manzato Tebar, Muhammad Yasin Minozzo Candia, Mauricio Giovanni Lima, Everton Bito e Jasy Motara

A todos os meus fãs que me apoiam nessa caminhada por aqui!



# EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER: Produção de Materiais Diferenciados para as Escolas Indígenas (Brasil, MS, Dourados)

*Marta Coelho Castro Troquez*<sup>1</sup>

*Noêmia dos Santos Pereira Moura*<sup>2</sup>

Ao longo do processo de colonização e mesmo após a independência política das colônias, a colonialidade do poder, do ser, do saber e da própria natureza afetou de muitas formas os povos originários, pois suplantou seus corpos, suas formas de organização social, seus saberes, suas manifestações culturais, linguísticas e religiosas (Troquez e Nascimento, 2020). Muitos povos e línguas foram exterminados por mais de 500 anos.

A política indigenista voltada à conversão e à transformação dos povos originários em povos ditos “civilizados” atravessou séculos e regimes políticos no Brasil. Do Império à República, houve a continuidade de práticas colonialistas, de subjugação de corpos e de mentes.

Cabe destacar a resistência e o protagonismo indígena: o último censo brasileiro (2022) declara a existência de 391 povos, 295 línguas e 1.694.836 pessoas indígenas que resistiram, re-existem e lutam pelo Bem Viver de seus povos e da humanidade. Pela permanência de seus territórios, das florestas, de suas línguas, de seus saberes e de todos/as nós. Segundo o intelectual indígena Kaiowá, Eliel Benites (2021, p. 44): “O teko, cotidianamente, é pronunciado nas aldeias como oiko (viver, existir, mover); então, viver, segundo

---

1 Pós-doutora em Educação (UCDB); Doutora em Educação (UFMS). Professora Associada da Faculdade de Educação da UFGD; Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação FAED/UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Interculturalidade e Inclusão CNPq/UFGD.

2 Pós-doutora em Educação (UEMS); Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP). Professora Titular do curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD.

o modo específico de ser, é a maneira de existir nos lugares de forma estratégica para a relação com os outros diversos seres, no caso, outras trajetórias.”

A despeito do violento processo de invasão, conquista e colonização, os povos originários mantiveram-se firmes e seguiram, estrategicamente, com seus modos específicos de ser, suas formas de existir. Assim, atravessaram séculos, lutaram por seus direitos, entre eles uma educação diferenciada.

A seguir, discorreremos sobre o processo de educação para os indígenas até chegar às garantias da educação escolar indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue com recurso a escolas indígenas, professores indígenas e materiais diferenciados que respeitem suas línguas e culturas.

## **DA EDUCAÇÃO COLONIZADORA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A educação escolar foi uma ferramenta do processo civilizatório cuja meta era a assimilação dos “índios”, ou seja, transformar os nativos em trabalhadores e súditos subservientes. A escola, por mais de cinco séculos, foi espaço de reprodução de práticas coloniais a partir de uma perspectiva etnocêntrica e dominadora. Desde as primeiras experiências, com intuito de ensinar a leitura e a escrita aos “primitivos”, os missionários jesuítas cumpriam a missão de afastá-los de seus saberes, para que se misturassem até se afastarem de suas culturas.

Neimar Sousa (2004), destaca a presença da escola civilizadora desde o século XVII. O Diretório Pombalino do século XVIII, também conhecido como o Diretório dos Índios, almejava que a língua portuguesa fosse única e contribuiu para que vários grupos étnicos fossem alienados de suas línguas, culturas e manifestações religiosas (Vargas, 2003). Vargas (2003) e Troquez (2015) registraram a resistência dos povos Kaiowá, Terena e Guarani ao processo violento da colonização, mas concluem que os grupos indígenas vão sendo paulatinamente acomodados nas reservas indígenas criadas pelo Estado para seu “confinamento”. Sobre a presença da educação nas atividades catequizantes, Troquez (2015, p. 52-53) afirma: “Estes missionários tinham como objetivo principal catequizar e civilizar os indígenas pela imposição do modelo educacional europeu e do ensino da Língua Portuguesa.”

Ferreira (2001) ressalta que, após a fase da educação sob o controle dos missionários católicos, o Serviço de Proteção aos índios (SPI) foi responsável

pela segunda fase de educação escolar para os indígenas. Troquez (2015, p. 51), salienta que no período de atuação do SPI (1917-1965) a perspectiva educacional continuou sendo pautada pelo viés da homogeneização cultural.

A escola do SPI era pouco atrativa para os indígenas e tinha como meta integrá-los à sociedade regional como trabalhadores nas lavouras, na pecuária e em outras atividades econômicas. Ferreira (2001, p.75) afirma que a partir de 1953 o SPI propôs-se a realizar um programa de reestruturação das escolas, através do qual faria adaptações às necessidades de cada grupo indígena, mas isto ficou só no papel. A nova proposta não levou em conta a diversidade linguística e cultural dos grupos indígenas e o órgão não dispunha de recursos humanos para preparar materiais específicos como gramáticas, alfabetos e formar professores para ensinarem nas línguas indígenas.

Quando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) assumiu a política indigenista em 1967, ajustou parcerias com o Instituto Linguístico de Verão (SIL), uma instituição do ramo protestante, para implementar a escolarização bilíngue. Troquez (2015, p. 55), ressalta que: “sob a ‘retórica’ de respeitar os ‘valores culturais de cada povo’, a FUNAI resolveu capacitar professores indígenas para assumirem a educação escolar nas suas comunidades.” O novo órgão queria impressionar os organismos internacionais. “Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório e a alfabetização indígena deveria ser feita ‘na língua do grupo’ (Artigo 49)” (idem). A perspectiva da FUNAI continuava sendo de tutela e proteção da política integracionista do Estado brasileiro, nessa segunda fase de educação escolar para os indígenas.

A terceira fase (Ferreira, 2002), ainda na condicionante da tutela da FUNAI, é marcada pela mobilização e participação de organizações não-governamentais, que realizaram os primeiros encontros nacionais de educação indígena e criaram projetos alternativos de educação escolar em áreas indígenas. A educação escolar começava a ser pautada fora do circuito do órgão de proteção tutelar e alinhava propostas alternativas de organizações extra estatais de iniciativa da sociedade civil. Foi uma fase potencializadora para o movimento indígena que se organizava nacionalmente.

Somente com a Constituinte de 1987 e o fortalecimento dos movimentos indígenas e indigenistas, os direitos dos povos originários e tradicionais foram assentados na Carta Magna de 1988, com destaque para a conquista de organização das escolas indígenas com currículos específicos,

diferenciados, bilíngues, interculturais e comunitários, inaugurando a quarta fase da educação escolar, marcada pela autodeterminação dos povos indígenas no Brasil e pela agência da Educação Escolar Indígena (Idem). A partir de então, são criadas as escolas indígenas, nas quais são lotados os professores indígenas.

Na Reserva Indígena de Dourados (RID), essa quarta fase, de autodeterminação e protagonismo dos/as professores/as Guarani e Kaiowá e de suas lideranças, é desencadeada na década de 1990. Atualmente, estão em funcionamento cinco escolas indígenas que atendem uma população de mais de dezesseis mil indígenas, que vivem em mais ou menos três mil hectares. A RID, considerada uma reserva urbana pelas autoridades, é mais populosa do que muitos municípios do estado e do país. É uma aldeia multiétnica e os grupos étnicos mais numerosos são, por ordem, os Kaiowá, os Guarani Nandeva e os Terena. As escolas que estão dentro da RID são: Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza, Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Isnard, Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Escola Municipal Indígena Araporá, Escola Municipal Indígena Agostinho – escolas que ofertam educação infantil e ensino fundamental - e a Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza, a única escola indígena de ensino médio na RID.

Há também a Escola Municipal Francisco Meireles, fundada em 1931 pela instituição Missão Evangélica Caiuá, construída em território de propriedade da Missão, fronteiro à RID. De início, manteve convênios com o SPI/FUNAI e, posteriormente, passou a ser vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Troquez, 2015). Embora não seja considerada oficialmente uma escola indígena, é frequentemente tratada como tal, pois, atende, majoritariamente, estudantes indígenas, sua gestão é realizada por docentes indígenas e a maioria dos professores da escola e demais funcionários são indígenas.

As Escolas Indígenas são consideradas pelos professores e professoras indígenas como espaços de resistência e persistência da identidade étnica. Os professores e demais segmentos dessas escolas são Guarani, Kaiowá e Terena, sendo um ou outro não indígena. São todos protagonistas e defensores da política pública da Educação Escolar Indígena desencadeada a partir de 1988 e vários deles são formados em cursos específicos para professores e professoras Guarani e Kaiowá ofertados pela Secretaria Estadual

de Educação do Mato Grosso do Sul e pela Universidade Federal da Grande Dourados.

Neste contexto, de 2022 a 2025, realizamos o Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq “Língua e cultura Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas” (Edital CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021) em um trabalho colaborativo que envolveu docentes de diferentes instituições universitárias (UFGD, UEMS, UFMG, UFF) e docentes indígenas e não indígenas de escolas da Reserva indígena de Dourados e da Área indígena Panambizinho, no MS.

### FIGURA I – REUNIÃO DE PLANEJAMENTO DO PROJETO



A Escola Municipal Francisco Meireles acolheu o projeto de pesquisa e o projeto de extensão vinculado “Línguas e culturas no contexto das escolas indígenas no TEE Cone Sul (ODS 4)” (EDITAL PROEX Nº 61/2023 - coordenado pelas autoras pesquisadoras) e cedeu espaço físico para a realização das oficinas/subprojetos: Dicionário Escolar Kaiowá e Livro de Literatura Guarani e Kaiowá. Parte das oficinas do projeto foram realizadas também na Escola Municipal Indígena Paí Chiquito, na Reserva Indígena Panambizinho; no Casulo, Espaço de cultura e Arte; e na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD) com a colaboração dos acadêmicos indígenas e do professor de linguagens Andérbio Martins. A seguir, discor-

remos sobre o processo e seus desdobramentos.

## UM PROCESSO COLETIVO DE PRODUÇÃO E APRENDIZADOS

Os objetivos que orientaram as ações do projeto de pesquisa ação do coletivo de pesquisadores/as e extensionistas das universidades e das escolas indígenas de Dourados foi “reunir e ampliar o material já existente, disponibilizá-lo a docentes e estudantes indígenas e não indígenas; e, produzir registros dos saberes indígenas em livros temáticos a serem impressos e em suporte digital, para uso nas escolas.” E o objetivo do projeto de extensão vinculado foi realizar cursos de formação e/ou oficinas envolvendo os professores e professoras das escolas indígenas e a comunidade acadêmica, articulando ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de refletir sobre as temáticas que perpassam o currículo intercultural, tais como cultura, memória, história, território e confeccionar materiais escolares diferenciados que contemplem as línguas e culturas indígenas, tais como livros para subsidiar atividades de aprendizagens.

Houve participação de pessoas Kaiowá, professores/as das demais escolas indígenas da RID e da Escola Municipal Indígena Pa’í Chiquito Chiquito Pedro, da Terra Indígena de Panambizinho, que se deslocavam para participar das atividades do Projeto na Escola Francisco Meireles ou “Escola da Missão”, como ainda é reconhecida e/ou no Casulo, quando necessário.

### FIGURA 2 – OFICINA DO DICIONÁRIO ESCOLAR, ESCOLA INDÍGENA

Fonte: Foto tirada pelas pesquisadoras (2023). Oficina do dicionário escolar. Sala de aula na escola Municipal Indígena Pa’í Chiquito Chiquito Pedro. Panambizinho.



Os povos originários, buscam formação para seus professores e professoras e, conseqüentemente, a implementação de currículos específicos para suas escolas, em cursos de formação específicos e/ou de formação geral de professores e as escolas reclamam apoio dos entes participantes dos territórios etnoeducacionais, para que auxiliem e assessoram na produção de recursos e/ou materiais didáticos diferenciados para o enriquecimento das atividades didático-pedagógicas e uma educação de qualidade socialmente referenciada.

É com esse propósito que a equipe multidisciplinar da Universidade Federal da Grande Dourados, com pesquisadores/as colaboradores/as de outras instituições, envolvidos no respectivo projeto de extensão, se propôs a dialogar em seminários/oficinas com os docentes das escolas indígenas de Dourados para produzir livros como dicionários escolares e de literatura, que sirvam enquanto recursos didáticos para o fortalecimento curricular de suas instituições.

Trata-se de uma proposta que associou pesquisa e extensão no formato de oficinas de formação continuada e produção de material escolar diferenciado para subsidiar as atividades pedagógicas, construídos a partir das demandas da comunidade escolar. As oficinas tiveram o formato de rodas de conversas temáticas, cujos diálogos foram orientando as tarefas. Foram realizadas oficinas com cronograma próprio de cada equipe executora. As atividades consistiram em fortalecer a língua Kaiowá estimulando a reflexão sobre a escola indígena, a memória, a história, o território, a literatura indígena em relação direta com a língua portuguesa nas escolas indígenas. O propósito foi a busca do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais dos povos originários.

O foco do trabalho foi o protagonismo dos/as professores/as participantes que dominam os conhecimentos da língua materna indígena, da cultura e das demandas curriculares das escolas indígenas. São essas profissionais em educação escolar indígena que possibilitaram o desenvolvimento das atividades propostas pelos/as mediadores/as das oficinas ao mesmo tempo em que aprofundamos reflexões na língua e cultura indígena. O princípio epistêmico adotado pela equipe do projeto foi dado a partir da metáfora do *Ogwata* (caminhar em Kaiowá), no sentido de que o “caminho vai sendo construído ao caminhar” (Benites, 2021, p. 61) e de que os/as conhecedores/as e guardiões da língua e cultura são os/as Kaiowá, nossos guias e mestres neste caminho de aprendizados.

### FIGURA 3 – OFICINA DO DICIONÁRIO ESCOLAR. ESCOLA INDÍGENA



Fonte: Foto tirada pelas pesquisadoras (2023). Oficina do dicionário escolar. Sala de aula na escola Municipal Indígena Paí Chiquito Chiquito Pedro. Panambizinho.

Os indígenas não aceitam mais que falemos por eles. Não precisam mais de intérpretes ou porta-vozes. As lideranças, aqui nesse contexto os professores e professoras Kaiowá, têm voz, formação acadêmica, títulos e argumentos para apresentarem-se e representarem seus territórios e coletivos, independentes de nós os não indígenas.

A equipe proponente e executora do Projeto tem formação variada (Educação, História, Ciências Sociais, Linguística, Jornalismo, Antropologia, Teologia e outras) e propôs-se a coordenar as atividades numa relação horizontal, na qual os conhecimentos em circulação conectaram-se e apoiaram-se para a feitura dos materiais demandados. Os conhecimentos são complementares e são acionados no sentido de colaboração intercultural recíproca e respeitosa.

A metodologia empregada foi orientada em linhas gerais pelos pressupostos qualitativos da pesquisa ação, entendida como processo formativo, no sentido de criar possibilidades de aprendizado para todas as partes envolvidas. Foram realizadas oficinas com a equipe executora para planejar ações pontuais, discutir avanços, entraves e estratégias para superação de obstáculos. A metodologia de análise qualitativa e de pesquisa ação foi desenvolvida a partir de observação participante e do desenvolvimento de oficinas de aprendizagens e confecção de materiais didáticos. A perspectiva analítica por nós assumida no projeto é de cunho decolonial e está an-

corada nos recentes debates empreendidos pelo coletivo de pesquisadores da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D), que se posicionam criticamente a partir de categorias como colonialidade do poder, do ser e do saber e da interculturalidade crítica (Quijano, 2005; Lander, 2005; Walsh, 2013).

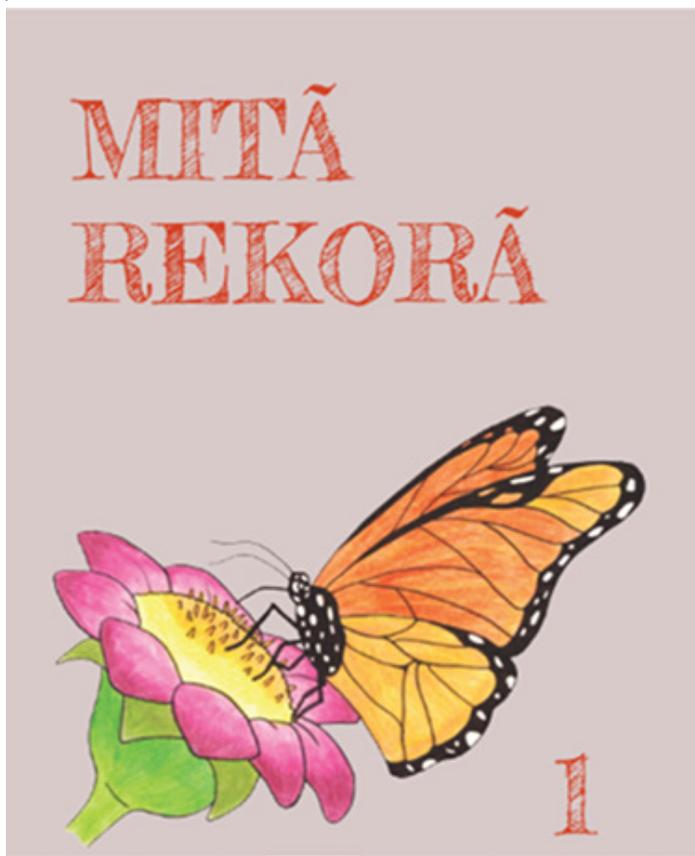
#### FIGURA 4 – OFICINA DO DICIONÁRIO ESCOLAR



Fonte: Foto tirada pelas pesquisadoras (2024). Oficina do dicionário escolar. Sala de Informática. Escola Municipal Francisco Meireles. Missão Caiuá.

O desenvolvimento das ações específicas contou com a participação efetiva de professores/as de indígenas falantes da Kaiowá e de uma professora que domina bem a língua Guarani do Paraguai e tem experiência com as línguas Guarani e Kaiowá para os trabalhos de escrita, produção e tradução, entre outros professores indígenas e não indígenas. Contou também com especialistas externos para orientações pontuais em determinadas fases do processo. Um dicionarista, uma professora falante de Guarani Kaiowá não indígena e de outros linguistas. Cada ministrante com sua equipe conduziu oficinas, nas quais se propuseram a aprender e ensinar. As oficinas foram espaços privilegiados de aprendizagem, diálogo e troca de experiências para todas as pessoas envolvidas. Houve oportunidades para que todos/as se ouvissem e emitissem opiniões, no sentido de potencializar as ações de produção dos materiais nas línguas Guarani e Kaiowá.

FIGURA 5 – CAPA DO DICIONÁRIO ESCOLAR I.

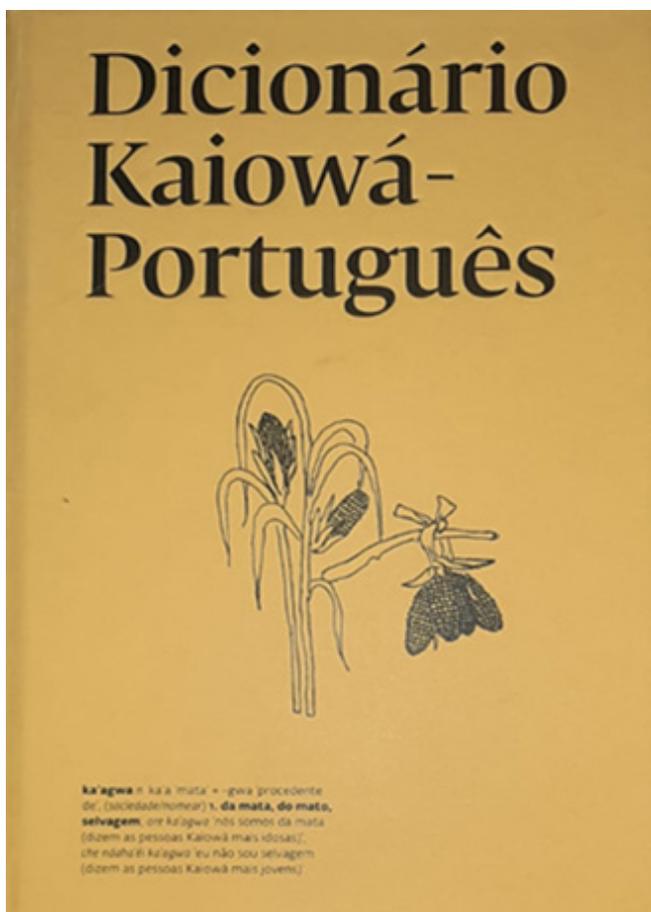


Fonte: Foto da capa do dicionário escolar kaiowá (no prelo).

Ao final da elaboração dos dicionários escolares Kaiowá (principais produtos das oficinas), algumas decisões foram tomadas pelo coletivo e pela equipe executora, quase todas consensuais. Uma decisão, porém, foi tomada pela equipe de linguistas executores/as e consultores/as, a de utilizar a mesma grafia Kaiowá que a professora coordenadora da oficina de dicionários escolares, Graciela Chamorro utilizou no “Dicionário Kaiowá” publicizado a partir do ano de 2023. A grafia do “Dicionário Kaiowá” destoou, em partes, da empregada na escrita pelos/as professores/as Kaiowá, que participaram efetivamente das oficinas na Escola Municipal Francisco Meireles. A discordância gerou tensão na equipe, mas a grafia semelhante à do “Dicionário Kaiowá”, de autoria da historiadora, antropóloga e linguista Graciela Chamorro (2024) foi sustentada pela assessoria de linguis-

tas da equipe executora do projeto. Contudo, os/as professores/as Kaiowá registraram seu protesto de forma oral e por escrito à equipe executora, demonstrando o seu descontentamento. Apesar do desgaste, a equipe executora tomou para si a responsabilidade pela decisão da grafia empregada, embora tenha reconhecido que nada do que foi produzido poderia ter sido feito sem o árduo trabalho do conjunto da equipe do subprojeto dos dicionários escolares.

FIGURA 6 – CAPA DO DICIONÁRIO KAIOWÁ.



Fonte: Foto da capa do dicionário Kaiowá (Chamorro, 2024).

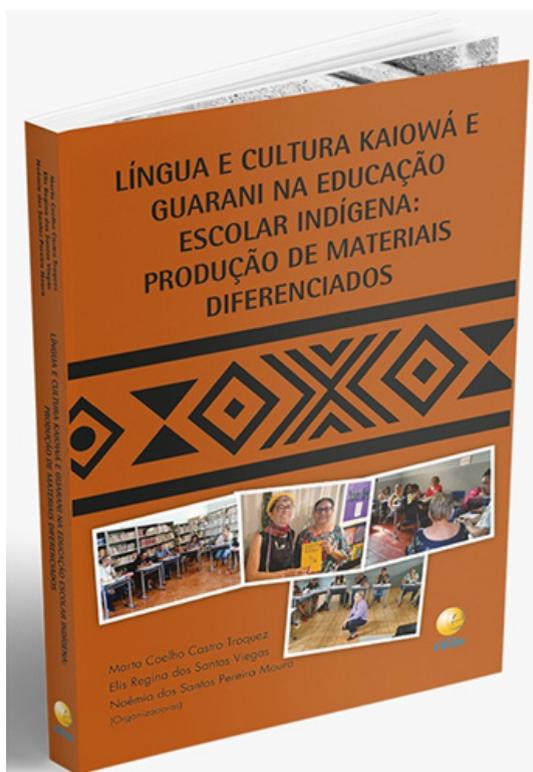
O princípio da horizontalidade do diálogo e dos conhecimentos foi mantido em todas as demais etapas do processo de produção do livro

de literatura (Guarani e Kaiowá), dos dicionários escolares e do livro sobre as experiências de participação no projeto de pesquisa e extensão. O respeito pelos/as detentores/as dos conhecimentos cosmológicos e da cosmovisão Guarani e Kaiowá foi o fio condutor de todos os encontros de trabalho. A equipe executora ouviu atentamente todas as demandas e proposições dos/as participantes, que se mantiveram firmes nas várias oficinas realizadas. Desde os primeiros diálogos entre os/as agentes históricos a comunicação se deu a partir da máxima “Nada para nós sem nós”, através da qual as pessoas indígenas requerem direito de participar de todas as etapas dos projetos com direito pleno de ouvir e ser ouvido e de tomar decisões.

Foram realizados diálogos e reflexões sobre as línguas kaiowá, guarani e portuguesa nas temáticas como cultura, memória, história, território, cosmologia e sobre as demandas dos professores e professoras das escolas indígenas para a produção de material didático, no caso os livros e o dicionário escolar. As oficinas foram devidamente registradas pelas coordenadoras, cujos registros geraram certificados para todos/as participantes e publicações e apresentações orais de artigos científicos completos em eventos acadêmicos. A riqueza do projeto foi o estreitamento dos contatos respeitosos e produtivos entre a equipe executora, as escolas e os/as professores/as Guarani Kaiowá.

As oficinas se constituíram em espaços de debates, trocas de conhecimentos e reflexões acerca de vários aspectos da cultura e das línguas guarani e kaiowá. Todos/as os/as participantes aprenderam e ensinaram enquanto estavam mergulhados/as nas atividades dos livros e dos dicionários escolares. Ao final, foram confeccionados o Livro de Literatura, o de relatos de experiências no projeto e três dicionários escolares. O livro acadêmico foi lançado durante o VII Congresso de Educação da Grande Dourados, em 10 de setembro de 2025.

**FIGURA 7** – CAPA DO LIVRO ACADÊMICO RESULTADO DO PROJETO.



Fonte: Capa do livro, resultado do projeto. Troquez, Viegas e Moura (2025).

Nossa caminhada no projeto, metodologia, desafios e resultados foram explicitados neste livro. Produzimos conhecimentos interculturais sobre o processo de implementação da modalidade de Educação Escolar Indígena e contribuímos para o fortalecimento das escolas indígenas, com a sistematização do material didático existente e a elaboração de novos recursos com os professores e professoras indígenas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos um novo tempo em relação à educação dos povos originários. Um tempo em que há leis que amparam a educação escolar comunitária, diferenciada, intercultural, bilíngue, o qual aponta para caminhos da autodeterminação dos povos e de seu Bem Viver. Do respeito a suas línguas, culturas e saberes.

A qualidade da Escola Indígena está diretamente relacionada com a participação do seu corpo docente e gestor no sentido de produzir um currículo intercultural, interdisciplinar, bilíngue, específico, comunitário e diferenciado. Para as etnias Guarani e Kaiowá é indissociável o Ara (tempo/espaço) ao seu Bem Viver e, por isso, a equipe se preocupou, nas etapas do projeto em estabelecer o diálogo entre os conhecimentos da academia e dos docentes Kaiowá participantes das oficinas. A maioria das pessoas componentes das equipes e coordenadoras das ações desenvolvem pesquisas nas áreas Guarani e Kaiowá de Dourados e regiões circunvizinhas ou são estudiosos de linguística, história, etnologia sobre os povos Guarani e Kaiowá. Em suas ações pedagógicas, nos cursos e oficinas, interagiram com professores e professoras indígenas e trocaram conhecimentos, estabelecendo a articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Ao todo foram desenvolvidos dois subprojetos e vários cursos/oficinas, perpassados pelo diálogo intercultural e troca de saberes.

Houve integração entre as áreas do conhecimento, pois as atividades eram interdisciplinares. Todas as ações foram transversalizadas por vários conhecimentos, uma vez que as temáticas abordadas suscitaram reflexões linguísticas, históricas, antropológicas, geográficas, dentre outras. Portanto, os cursos/oficinas foram perpassados por diálogos interculturais e interdisciplinares. A própria equipe do projeto tem essa natureza, bem como os professores e professoras Kaiowá envolvidos/as. O projeto gerou publicações técnico-científicas apresentadas em eventos científicos das áreas de educação, antropologia, entre outras áreas de conhecimentos. Nosso objetivo central foi a produção de livros didáticos com os professores e as professoras Kaiowá e Guarani. Os cursos/oficinas realizados no semestre foram importantes espaços de desenvolvimento das atividades de reflexão, discussão e elaboração dos livros e dicionários.

Para o ano de 2026, a direção da escola Municipal Francisco Meireles nos informou que pretende implantar a alfabetização na língua Kaiowá. Isto deve-se, em parte, ao movimento desencadeado a partir das oficinas de produção de materiais diferenciados do projeto.

A última parte do trabalho, que é a divulgação foi considerada uma das mais importantes, tendo em vista que suas publicações vão dar visibilidade à pesquisa e a extensão realizadas em parceria da universidade pública com as escolas indígenas de Dourados e aos produtos educacionais. Também abre

a oportunidade de discussão sobre a importância de novas pesquisas e imersões nas escolas indígenas.

## Agradecimentos

Agradecemos o financiamento do CNPq, através do Projeto de Pesquisa “Língua e Cultura Kaiowá e Guarani no Contexto Escolar: Produção de Livros Diferenciados para as Escolas Indígenas, Coordenado pela Professora Dra. Marta Coelho Castro Troquez (2022-2025).

## REFERÊNCIAS

- BENITES, Eliel. **A Busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá.** Tese (Doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFGD, 2021.
- BRAND, Antônio 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.
- BRAND, Antônio Jacó. Quando chegou esses que são nossos contrários – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. Campo Grande: **Revista Multitemas**, n. 12. Nov. 1998.
- CHAMORRO, Graciela. **Dicionário Kaiowá-Português.** Belo Horizonte: Javali, 2024.
- LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade formação do Estado no Brasil** Antonio Carlos de Souza Lima -Petrópolis, RJ Vozes, 1995
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- SOUSA, Neimar Machado de. **A Redução De Nuestra Señora De La Fe No Itatim: Entre A Cruz E A Espada (1631-1659).** Dissertação de mestrado em História, Dourados: Ufgd, 129p
- QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. A Companhia Mate Laranjeira, 1891-1902: contribuição à história da empresa concessionária dos ervais do antigo sul de Mato Grosso. **Territórios e Fronteiras.** 8 (1), 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
- RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** 3ª ed.- Petrópolis: Vozes, 1979.

ROSSATO, Veronice Lovato. **A educação escolar indígena: desafios e possibilidades.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a reserva indígena de Dourados (1960-2005)** [livro eletrônico] / Marta Coelho Castro Troquez - Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. (Coleção Teses e Dissertações). 238p

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: 30 nov. 2021.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; MOURA, Noêmia dos Santos Pereira; VIEGAS, Elis Regina dos Santos (Orgs.). Língua e cultura Guarani e Kaiowá na educação escolar indígena: produção de materiais diferenciados. Campo Grande: Editora Oeste, 2025. Disponível em: <https://editoraoeste.com.br/e-book/180/e-book.pdf>

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A Construção do Território Terena (1870-1966): Uma Sociedade entre a Imposição e a Opção.** 2003.162p. (Dissertação de mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), In: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-9252.pdf> (acesso em 13/08/2025)

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA FAIND/UFGD NO VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS: caminhos para o Bem Viver

*Maria Aparecida Mendes de Oliveira<sup>1</sup>, Micheli Alves Machado<sup>2</sup>,  
Issias Sanches Martins<sup>3</sup>, Waneide Garay Duarte<sup>4</sup>, Elizabete Fernandes<sup>5</sup>,  
Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro<sup>6</sup>, Adriana Oliveira de Sales<sup>7</sup>*

- 
- 1 Professora da Faculdade Intercultural Indígena FAIND/UFGD, atua como docente nos cursos de Pedagogia Intercultural Indígena e na habilitação em matemática do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Tem graduação em licenciatura em matemática pela UFMS, mestrado em Educação Matemática, pela UFMS e doutorado em Educação pela FE/USP.
  - 2 Professora indígena, da Terra Indígena de Jaguapiru, município de Dourados, atua como docente na Faculdade Intercultural Indígena, FAIND/UFGD, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Tem graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação.
  - 3 Professora indígena Guarani, da Terra Indígena Guapoy, município de Amambai, atua na educação básica na professora da escola Municipal Indígena Escola Municipal Polo Indígena Mbo Erenda Ypyendy. Tem graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, habilitação em matemática, Mestre em Educação e Territorialidade (PPGET/FAIND/UFGD).
  - 4 Professora Indígena Kaiowá, da Terra Indígena Sessoró, município de Tacuru-MS. Atua na Secretaria Estadual de Educação de MS, na Comesp (Coordenadoria de Modalidades Específicas). Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, habilitação em Linguagens Mestre em Educação e Territorialidade (PPGET/FAIND/UFGD) e doutoranda em Antropologia (PPGANT/FCH/UFGD)
  - 5 Professora Indígena Kaiowá, da Terra Indígena Te' ikue, Caarapó (MS). Professora da EMI Nhandejara Pólo. Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, habilitação em Linguagens Mestranda em Educação e Territorialidade (PPGET/FAIND/UFGD)
  - 6 Professor da Faculdade Intercultural Indígena, FAIND/UFGD, atua como docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena na habilitação em Matemática, e no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Doutor em Educação para Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (PCM-UEM), com Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu (PPGEn-UNIOESTE). Possui licenciatura em Matemática pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI) e em Física pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).
  - 7 Professora da Faculdade Intercultural Indígena, FAIND/UFGD, atua como docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, habilitação em Linguagens. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2007), especialização em Gestão Escolar: supervisão e orientação pela Faculdade Iguaçu (2008), Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutorado em Estudo de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

**O VII Congresso de Educação da Grande Dourados**, com o tema “*Educação para o Bem-Viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais*”, nos convidou a um movimento de reflexão e diálogo sobre outras possibilidades de educação. Uma **educação outra**, que valorize os saberes das comunidades e dos povos tradicionais, bem como os conhecimentos de vida expressos nas diversas manifestações populares. Trata-se de promover o encontro entre esses saberes e os conhecimentos produzidos na academia e nas escolas, favorecendo trocas que ampliam as formas de pensar e fazer educativo. Esse movimento nos instiga a compreender a educação como um campo de **(re)existência** em uma sociedade ainda marcada pelo “*fantasma do desenvolvimento*” (Acosta, 2026).

O conceito de **Bem Viver** vem sendo construído por diferentes povos e intelectuais indígenas a partir de suas cosmologias. **Ailton Krenak**, em *Caminhos para a cultura do Bem Viver*, destaca o quão amplo e complexo é expressar, em palavras, essa noção, que abrange múltiplas dimensões e significados. Para o autor, o Bem Viver se refere à difícil experiência de manter o equilíbrio entre o que podemos obter da vida e da natureza e aquilo que somos capazes de devolver. O autor resgata a origem do termo, que, ao ser mediado pela língua portuguesa, faz referência a uma prática ancestral dos povos ameríndios, especialmente dos **Quechua** e **Aymara**, que, em suas línguas, denominam essa forma de vida como *Sumak Kawsay*, expressão que nomeia *um modo de estar na Terra*, em harmonia com a cosmovisão desses povos.

Para o intelectual indígena **Kaiowá Anastácio Peralta**, o Bem Viver, deveria estar aliado a educação, pois está profundamente ligado ao sentido da existência humana:

O Bem Viver faz parte da produção de alimentos e tem a ver com o porquê que a gente veio para a Terra. A gente veio para ser admirador da beleza do que Deus fez. Então o *Teko Porã*, *Teko Jahaihu*, *Teko Ivy'a* também fazem parte disso. O que é um *teko ivy'a*? É você ter uma vida alegre, feliz — é o bem viver. Mas o bem viver não significa viver bem só porque tem dinheiro ou carro; é também estar espiritualmente em paz, bem alimentado, com a barriga cheia, a cabeça boa e a família bem. Esse é o bem viver. (Peralta, 2017, p. 16).

Ao trazermos o conceito de **Bem Viver para o campo da educação**, assumimos o desafio de repensar os espaços educadores, como as escolas e

universidades, enquanto lugares de formação de seres humanos capazes de habitar uma *Terra viva*. Conforme propõe **Krenak (2020)**, o Bem Viver se realiza na relação entre *corpos vivos em uma terra viva*:

Então vamos pensar a educação como foi pensada até agora — ela precisa ir além, para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra viva. Seres vivos para uma Terra viva. Talvez o dano que a gente tenha cometido contra o planeta, no século XX, foi preparar técnicos, muitos técnicos, com a ideia de habilitar o humano para incidir sobre a vida na Terra. (Krenak, 2020, p. 20).

A perspectiva do **Bem Viver** se aproxima dos princípios da **interculturalidade** e da **decolonialidade**, pois convida a repensar as formas de convivência, conhecimento e aprendizagem a partir de uma ética da relação e do respeito mútuo entre os diferentes modos de ser e existir no mundo. Ao afirmar que a educação moderna se concentrou em “preparar técnicos” para intervir sobre a vida na Terra, Krenak (2020) denuncia um modelo formativo, presente no nosso cenário educacional, e que vem sendo orientado pela lógica da racionalidade moderna, e seus efeitos de colonialidade, que dissocia o ser humano da natureza (Quijano, 1992), e reduz o conhecimento a um meio de exploração e controle.

Essa crítica revela o quanto a educação, moldada por paradigmas coloniais e eurocêntricos, contribuiu para a manutenção de um modo de vida que ameaça a própria continuidade da existência no planeta. Nesse sentido, o Bem Viver, conforme apontam Krenak (2020) e Peralta (2017), em articulação com os princípios da interculturalidade crítica<sup>8</sup>, propõe uma educação comprometida com a sustentabilidade da vida, com a valorização das diferenças e com a construção de outros modos de aprender e viver em harmonia com a Terra.

A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), por meio de seus cursos de graduação e ações extensionistas, tem desempenhado um papel fundamental na promoção de uma educação comprometida com as realidades e especificidades dos povos e comunidades tradicionais. Suas práticas pedagógicas e de pesquisa buscam aproximar a universidade das comunidades que

---

8 Aqui entendida como um processo e um projeto que busca descolonizar as relações sociais, os modos de pensar e as formas de conhecimento, promovendo o diálogo entre saberes a partir da diferença e não apesar dela (Walsh, 2012).

atende, fortalecendo os vínculos entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos produzidos localmente. Dessa forma, a FAIND tem se constituído como um espaço de diálogo intercultural e de construção de uma pedagogia decolonial, que reconhece e valoriza as formas próprias de aprender, ensinar e viver desses povos.

A participação da FAIND no VII Congresso de Educação da Grande Dourados, cujo tema foi “Educação para o Bem-Viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”, reafirmou esse compromisso ao oferecer oficinas e minicursos que dialogaram com a necessidade de pensar uma educação que considere as realidades socioculturais dos povos atendidos. As atividades desenvolvidas abordaram questões como as interfaces entre cultura, língua materna, alfabetização e letramento, no minicurso ministrado por Waneide Garay Duarte, Elizabete Fernandes, Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro. As práticas de numeramento e a etnomatemática nos contextos indígenas, no minicurso mediado pelas professoras Issias Sanches Martins e Maria Aparecida Mendes de Oliveira. As políticas linguísticas voltadas ao ensino de línguas minoritárias, no minicurso ministrado pela professora Adriana Oliveira de Sales. E a valorização da literatura infantojuvenil produzida por autores indígenas como recurso pedagógico para o estudo da história e da cultura dos povos originários na oficina oferecida pelas professoras Micheli Alves Machado e Maria Aparecida Mendes de Oliveira. Na sequência apresentamos um relato de cada uma destas oficinas e minicursos.

### **As Interfaces da Educação Escolar Indígena: cultura, língua materna, alfabetização e letramento**

O processo de alfabetização na escola indígena, especialmente com crianças Guarani e Kaiowá, exige que o docente possua uma compreensão ampla dos conceitos culturais e do contexto sociolinguístico do público com o qual atua. A prática pedagógica precisa considerar as especificidades culturais e linguísticas da comunidade, de modo que o processo de ensino e aprendizagem respeite e valorize os saberes tradicionais e as formas próprias de expressão. Assim, o professor deve adotar metodologias contextualizadas e culturalmente significativas para promover uma alfabetização que atenda à realidade dos estudantes indígenas.

Uma escola indígena deve constituir-se como um espaço acolhedor, que proporcione às crianças o sentimento de pertencimento e de valorização

de sua identidade étnica. Durante o minicurso, foram discutidos aspectos fundamentais do ensino indígena, o papel do professor na mediação dos processos educativos e a importância de desenvolver uma pedagogia voltada à valorização da cultura e o fortalecimento da Língua Materna. Refletiu-se também sobre os saberes cotidianos, como os tipos de alimentos cultivados na roça, a importância do *reko*, modo de ser e viver, dentro da família e da comunidade, e o papel essencial do professor como falante da língua indígena, uma vez que a comunicação na língua materna constitui a base de uma educação escolar indígena efetiva.

Na prática pedagógica, o processo de alfabetização indígena envolve a articulação entre os conhecimentos tradicionais e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A sala de aula torna-se um espaço de interação prazerosa, no qual a criança aprende a decifrar o mundo escrito sem se desvincular de sua cosmovisão. Esse processo possibilita que o aluno compreenda o mundo indígena e estabeleça relações críticas com o universo não indígena, desenvolvendo competências cognitivas e socioculturais de forma autônoma e significativa. O letramento, nesse contexto, ultrapassa o simples domínio do código linguístico e assume o caráter de prática social, em que o estudante constrói sua autonomia intelectual, fortalece sua autoestima e adquire segurança para expressar seus conhecimentos a partir de sua realidade cultural.

O minicurso proporcionou momentos de reflexão crítica sobre a necessidade de um ensino diferenciado, pautado na interculturalidade e na superação de modelos homogêneos de alfabetização. As discussões evidenciaram a importância da troca de experiências entre professores indígenas e não indígenas, favorecendo a construção coletiva de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e a Língua Materna da criança indígena. Logo,

A continuidade da língua Guarani é a continuidade da lei do povo, nas diversas gerações, e por meio deste canal ocorre a transmissão de saberes, como: história, saberes do tempo, do espaço e dos diversos donos ou Jára. As crianças têm que continuar ouvindo esses saberes por meio da oralidade; são histórias ou ensinamentos que servem de exemplo moral para a juventude, como inspiração de vida (Lescano e Medeiros, p. 299, 2019).

Portanto, a alfabetização em Língua Materna constitui-se como o meio mais eficaz para o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que a língua é

o elemento central da identidade cultural e do pensamento. Nesse sentido, destacam-se duas concepções de alfabetização: a “alfabetização por receita”, que se baseia em métodos padronizados e descontextualizados; e a “alfabetização sem receita”, que estimula a criatividade, a autonomia intelectual, a curiosidade e a capacidade crítica do aluno. Esta última se mostra mais adequada ao contexto indígena, pois valoriza a autoria, a observação e a construção do conhecimento a partir da vivência.

Tais caminhos pedagógicos fortalecem a autoestima e a identidade étnica do estudante Guarani e Kaiowá, permitindo-lhe desenvolver competências linguísticas, cognitivas e socioculturais necessárias para enfrentar os desafios impostos pelo sistema educacional padronizado. O papel da escola indígena, portanto, é o de fortalecer a identidade étnica, promover a valorização dos saberes tradicionais e contribuir para a manutenção da língua e da cultura. Quando a instituição escolar se distancia dessa função, corre o risco de reproduzir práticas colonizadoras que fragilizam a essência cultural e linguística dos povos indígenas.

O minicurso também se configurou como um espaço de formação intercultural, permitindo que participantes indígenas e não indígenas refletissem conjuntamente sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino, da alfabetização e do letramento em contextos indígenas. Apesar dos desafios enfrentados, reafirma-se a necessidade de fortalecer as referências curriculares específicas e de promover o diálogo entre os diferentes saberes.

Em síntese, a experiência revelou a importância da presença e do engajamento dos acadêmicos não indígenas no processo formativo, evidenciando o interesse em compreender e respeitar as realidades educacionais das comunidades indígenas. Essa convivência intercultural amplia a compreensão sobre a diversidade e reforça o compromisso coletivo com uma educação escolar verdadeiramente diferenciada, bilíngue e intercultural.

### **Mini Curso Papapyreko – Alfabetização Matemática e Numeramento**

O processo de ensino e aprendizagem na escola indígena e, mais especificamente, da matemática, numa perspectiva do numeramento, remete-nos a uma necessária compreensão de que o espaço familiar - *okára-* e o seu *mitã reko katu tekohápe* (a origem e o ser da criança no/em território), produzem suas próprias formas de aprendizagens matemáticas. Podemos chamar de

*papapyreko ñande reko teéva* (traduzindo: *papapyreko* = prática de numeramento; *ñande reko* = nosso jeito de ser; *teéva* = próprio), e estas práticas precisam estar presentes no desenvolvimento e nas ações pedagógicas, sendo o pilar para outros conhecimentos propostos no âmbito escolar. Dessa forma, o minicurso teve como objetivo apresentar nossas reflexões a respeito das práticas de numeramento desenvolvidas em escolas indígenas, durante a alfabetização.

O minicurso realizado nos dias 10 e 11 de setembro de 2025, durante o VII Congresso de Educação da Grande Dourados, com o tema “*Papapyreko: Alfabetização Matemática e Numeramento*”, constituiu-se em um espaço de troca de experiências, saberes e diálogo entre ministrantes e participantes. A atividade foi mediada pela professora Maria Aparecida Mendes, da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), e pela professora Issias Sanches Martins, indígena da etnia Guarani Kaiowá, contando com a participação de acadêmicos indígenas e não indígenas. O minicurso teve como objetivo apresentar reflexões sobre as práticas de numeramento desenvolvidas em escolas indígenas durante o processo de alfabetização. O diálogo foi orientado pela categoria indígena *Papapyreko* como base para pensar a etnomatemática, a alfabetização matemática e numeramento.

Atualmente, o processo de alfabetização nas escolas indígenas ainda se apresenta como um grande desafio para os professores, especialmente diante do contexto bilíngue ou multilíngue e da diversidade linguística existente entre os povos indígenas do Brasil. No decorrer do minicurso, ficou evidente que muitos docentes se sentem inseguros diante da constatação de que o ciclo de alfabetização na educação básica também abrange a alfabetização matemática e o numeramento.

Destacou-se a importância de considerar as categorias indígenas e os conhecimentos produzidos nos *okaras* (espaços em que a criança aprende, como a escola, o quintal da casa, os caminhos por onde elas percorrem) como pilares da educação indígena e da educação escolar indígena. De modo que a aprendizagem seja significativa e contextualizada. Observou-se ainda a presença de alguns mitos relacionados à matemática, entre eles a crença de que a matemática se limita àquela ensinada na escola, centrada em códigos numéricos, quantificações e cálculos, como se houvesse apenas uma única matemática. A dos *karai* (não indígenas), fortemente centrada na racionalidade ocidental e eurocêntrica, que se apresenta como universal, neutra e desvinculada de contextos culturais.

Outro ponto relevante discutido foi a dificuldade de traduzir conceitos matemáticos para as línguas indígenas, uma vez que, na maioria dos casos, essa tradução não é viável sem perda de significado. O mesmo ocorrendo no sentido inverso, do idioma indígena para o português. Também foi considerada preocupante a ideia de que o alfabetizador não ensina matemática, o que pode contribuir para que muitos alunos cheguem aos anos finais da educação básica com dificuldades nessa área.

Durante o minicurso, foram apresentadas aos participantes propostas de atividades para o trabalho com o numeramento, utilizando como referência um livro escrito em língua guarani, a fim de refletir sobre a construção do conhecimento matemático em contextos escolares indígenas. Para encerrar o encontro, os cursistas foram desafiados a elaborar atividades semelhantes. Na apresentação dos participantes, foi possível observar, contudo, a dificuldade em romper com a lógica do símbolo numérico e da quantidade. Conclui-se, portanto, que é necessário repensar as formações iniciais e continuadas de professores, de modo a avançar nas práticas pedagógicas interculturais e contra hegemônicas, no sentido apresentado pela etnomatemática.

### **Políticas Linguísticas e o Ensino de Línguas Minoritárias**

Este minicurso teve como objetivo discutir as relações entre políticas linguísticas e o ensino de línguas minoritárias em contextos escolares e comunitários. Foram abordados conceitos fundamentais sobre políticas linguísticas, direitos linguísticos, planejamento e gestão das línguas, bem como os desafios enfrentados pelas línguas minoritárias em processos de revitalização, manutenção e ensino formal. O minicurso propôs uma reflexão crítica sobre o papel das instituições, das comunidades e dos educadores, com destaque para experiências de educação bilíngue, políticas públicas e práticas pedagógicas contextualizadas. A partir de estudos de caso, atividades práticas e debates, buscou-se fomentar a construção de uma educação linguística comprometida com a diversidade linguística e o respeito às identidades culturais.

Destacamos a situação de diminuição do uso das línguas indígenas, em virtude do processo de escolarização dos povos indígenas. Afirmamos isso, em decorrência do que foi feito durante o processo de colonização, que se inicia trazendo a escrita do Tupi, e passa para uma política de proibição do ensino das línguas, a da imposição do ensino do português para os indígenas. Estas políticas ainda se refletem na atualidade.

A garantia pós Constituição e os desdobramentos das leis, por meio da LDB (1996), o RCNEI (1998), os Referenciais Curriculares Indígenas (1999), entre outros, ajudaram no amadurecimento de escola e ensino de línguas. Nas últimas décadas, as políticas linguísticas garantiram a língua indígena nas escolas e tomaram proporções declaradamente favoráveis às línguas indígenas. O desafio na atualidade é a implementação delas, o como se pratica e se faz na gestão dessa nova realidade que se apresentou.

Nas comunidades indígenas, a L1 ou língua materna é ainda a primeira língua da grande maioria da população e a L2 ou segunda língua é a língua portuguesa, pois encontra-se inserida em contextos que ultrapassam as unidades escolares, sendo utilizado dentro e fora das reservas. A partir do diálogo, apresentamos as diferenças no processo de aquisição de uma L1 do processo de aprendizagem de uma L2. Destacamos ainda, que o processo de aquisição de uma língua faz parte da condição humana, e também que essa aquisição depende do contato social da criança com essa língua, assim, a exposição da criança com a língua é fundamental.

A partir desses entendimentos, ficou evidente que quando a criança indígena é encaminhada para a escola, ela já detém a primeira língua que é a língua indígena e em alguns casos, entende a segunda língua, que é o português. Sendo assim, fica sob responsabilidade da escola o processo de alfabetização e letramento e por conseguinte o desenvolvimento das habilidades linguísticas. O que ratifica a ideia de que a escola não é responsável pelo processo de aquisição da língua indígena por parte da criança, sendo que ela já possui um conhecimento sobre o funcionamento fonológico, morfossintático, semântico e pragmático do sistema linguístico usado no ambiente familiar.

Ou seja, para falarmos sobre o ensino das línguas indígenas kaiowá e guarani, a comunidade, e tudo o que acontece com ela, influencia diretamente no como a língua indígena chega e é aperfeiçoada na escola. Para a escola estaria a responsabilidade de melhorar o conhecimento linguístico, extrapolar as habilidades já adquiridas.

Nesse sentido, precisamos estabelecer políticas linguísticas de valorização das línguas indígenas, portanto, a oficina procurou demonstrar conceitos de políticas e deu um foco maior as línguas indígenas do cone sul, de Mato Grosso do Sul. Também consideramos a ideia de glotopolítica, como a participação daqueles que tomam as decisões sobre as línguas, o

que devem saber, como precisam participar das discussões e da sua própria implementação, ou seja, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões pertencentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem.

Pode se considerar também como políticas linguísticas praticadas, as escolhas da língua que os membros de uma dada comunidade de fala realizam no seu cotidiano, pensar a escolha de uma variedade específica para realizar determinada função, tais como: adequar o interlocutor, se é indígena, não indígena, paraguaio, brasileiro, indígena mais velho ou indígena mais jovem.

As crenças, nesse sentido, podem apresentar qual valor das línguas e de suas variedades podem se basear em ideologias, combinações de valores atribuídos as línguas ou compartilhados por membros das comunidades. Como exemplo, verificamos que em algumas comunidades há decisão de retirar as crianças da escola indígena ou deixá-la nas escolas indígenas a partir do que se acredita como melhor língua no processo de escolarização, em alguns espaços se decide conversar numa língua e não em outra, por exemplo nas igrejas, nos momentos de oração, poderemos entender melhor nas análises dos questionários aplicados.

Com uma visão mais abrangente das políticas linguísticas, podemos entender que elas existem mesmo nos contextos em que não foi explicitada oficialmente, por meio de documentos, leis, instituições, etc. É, de fato, uma ampliação do olhar e das relações existentes entre as políticas linguísticas praticadas e as que estão contidas nas leis e documentos.

Esse entendimento nos faz pensar que países e instituições pecam pela ausência de políticas linguísticas mais formais e que a origem das políticas linguísticas deve ser baseada em estudos a partir das práticas e das crenças desses lugares e mesmo nos espaços onde existem políticas linguísticas formais, as práticas, a implementação, não são garantidas. E ainda, promover espaços de informação e conscientização sobre a realidade linguística, além de implementar ações de políticas linguísticas que valorizem de fato, as línguas minoritizadas.

## **Oficina Sapikua Ñe'e (Sacola de Palavras)**

A oficina *Sapikua Ñe'e* (sacola de palavras) teve como objetivo promover uma releitura da tradicional “sacola de leituras”, apresentando obras da literatura infantojuvenil produzidas por autores indígenas. A proposta visou incentivar a inserção dessa produção literária nos currículos escolares como

instrumento pedagógico para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de todo o país. Participaram, da oficina, estudantes indígenas do curso de Pedagogia e professores não indígenas da Educação Básica.

Iniciamos a oficina com a apresentação e contextualização da Lei nº 11.645/08, que busca combater o racismo e valorizar a diversidade cultural brasileira. Discutiu-se que sua implementação pode ocorrer desde a Educação Infantil, por meio de práticas lúdicas, como contação de histórias, músicas, brincadeiras e leituras de obras literárias.

Em seguida, falamos sobre o crescimento e fortalecimento da literatura indígena brasileira, especialmente a produzida por autores indígenas nas últimas décadas, em sintonia com os movimentos de valorização cultural e afirmação identitária. Essa literatura, tanto oral quanto escrita, cumpre papel essencial na transmissão de conhecimentos, valores e modos de vida entre gerações, resgatando histórias e tradições silenciadas pela história oficial. Ao propor novas perspectivas sobre o mundo e sobre a própria formação do Brasil, a literatura indígena também se afirma como forma de resistência e luta por visibilidade.

Conforme destacam Magalhães, Oliveira e Rigonato (2024, p. 27), “a inserção da literatura infantil indígena no contexto escolar torna-se uma ação política e pedagógica decolonial, no sentido de desafiar narrativas da colonialidade do poder, do ser, do saber e do viver fixadas nos imaginários, e promover o reconhecimento e a valorização das diversas culturas que compõem o Brasil”. Assim, a literatura indígena, escrita tanto em línguas maternas quanto em português, constitui-se em um recurso essencial para o combate ao racismo e para o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, ampliando os horizontes de estudantes e educadores.

Durante a oficina, apresentamos a diversidade dos povos e línguas indígenas presentes no Brasil, conduzindo os participantes à reflexão a partir das seguintes perguntas: Vocês conhecem ou já leram para seus alunos algum livro de literatura infantil que fale sobre um povo indígena? Conhecem algum autor indígena? As respostas evidenciaram o desconhecimento generalizado da maioria quanto à existência de uma literatura infantil indígena e de seus autores. Diante disso, foram apresentados alguns escritores indígenas, como Maria Lúcia Takua Peres, Graça Graúna, Cristino Wapichana

e Daniel Munduruku (imagens 1, 2, 3 e 4), cujas obras contribuíram para ampliar o repertório e despertar o interesse dos participantes.

### IMAGEM I: CRIATURAS DE NHANDERU DE GRAÇA GRAUNA



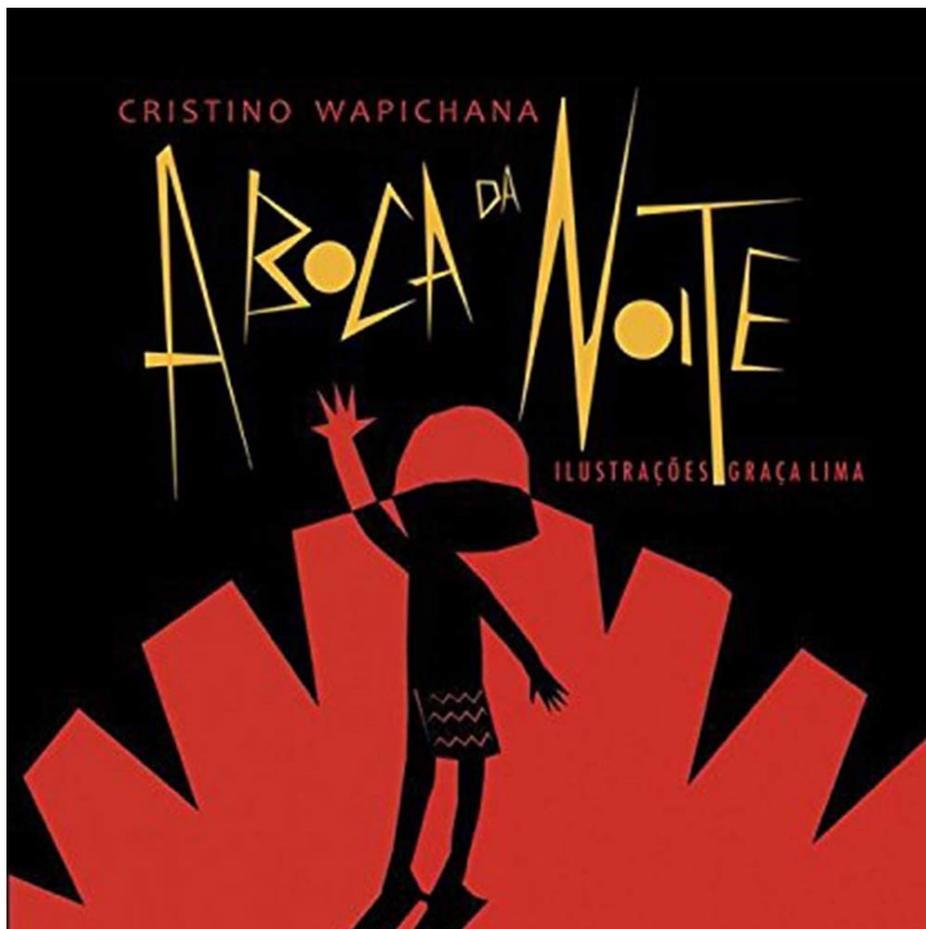
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Criaturas%C3%91anderu-Gra%C3%A7a-Gra%C3%Bana/dp/8520430570>

IMAGEM 2: CHAPEUZINHO VERDE DE MARIA LÚCIA TAKUA PERES



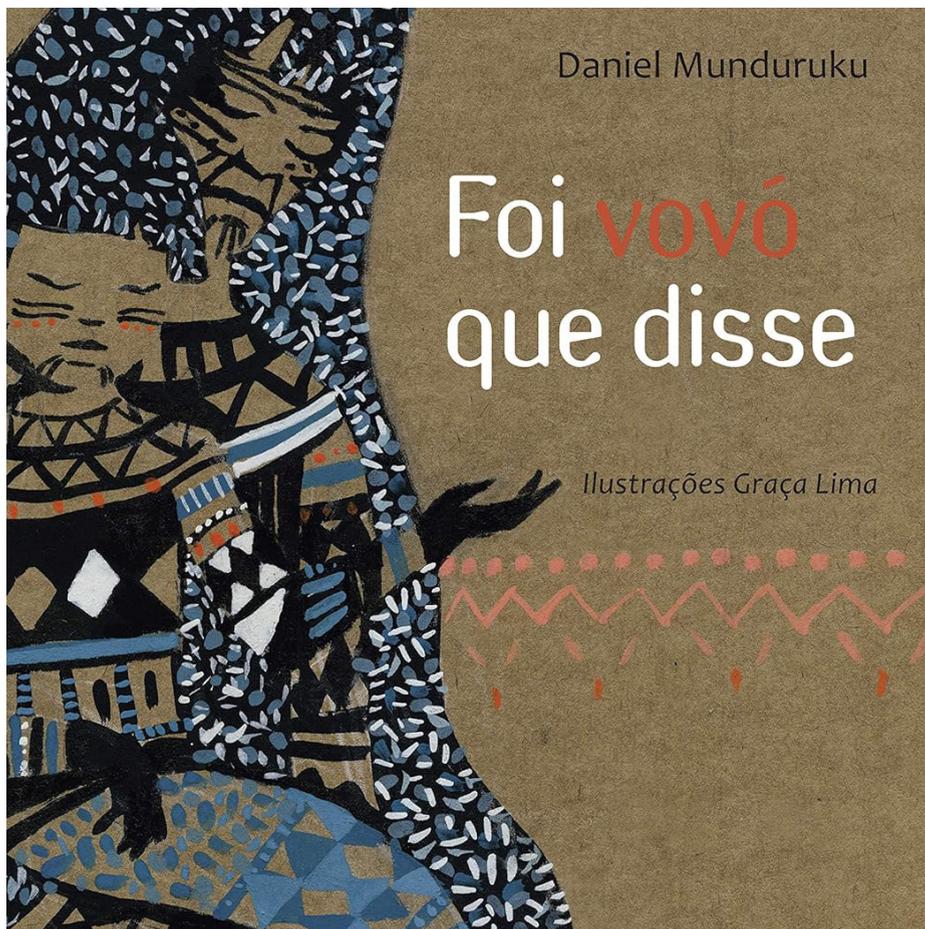
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Chapeuzinho-verde-Maria-Lucia-Takua/dp/8592806275>

IMAGEM 3: A BOCA DA NOITE DE CRISTINO WHAPICHANA



Fonte: [https://www.amazon.com.br/s?k=a+boca+da+noite&crid=350FW3I5ZA7WF&srefix=a+boca+da+%2Caps%2C294&ref=nb\\_sb\\_ss\\_fb\\_1\\_10\\_p13n-pd-dpltr-ww-ranker-t2](https://www.amazon.com.br/s?k=a+boca+da+noite&crid=350FW3I5ZA7WF&srefix=a+boca+da+%2Caps%2C294&ref=nb_sb_ss_fb_1_10_p13n-pd-dpltr-ww-ranker-t2)

IMAGEM 4: FOI VOVÔ QUE DISSE DE DANIEL MUNDURUCU



Fonte: [https://www.amazon.com.br/s?k=foi+vov%C3%B3+que+disse&crd=B8D88TBCDQ5H&sprefix=foi+vov%2Caps%2C406&ref=nb\\_sb\\_ss\\_p13n-pd-dplr-ww-ranker-t2\\_2\\_7](https://www.amazon.com.br/s?k=foi+vov%C3%B3+que+disse&crd=B8D88TBCDQ5H&sprefix=foi+vov%2Caps%2C406&ref=nb_sb_ss_p13n-pd-dplr-ww-ranker-t2_2_7)

Na sequência, os grupos receberam livros de autores indígenas, como os ilustrados nas imagens 1, 2, 3 e 4, para leitura e discussão e compartilhamento no coletivo, a partir da questão norteadora: O que estes livros dizem sobre os povos indígenas? As leituras revelaram que algumas obras têm caráter informativo e didático, trazendo aspectos histórico-etnográficos; outras apresentam uma estreita relação entre o indígena e a natureza, abordando temas ambientais e a vida nas terras indígenas. Também se destacaram obras que incorporam lendas e narrativas tradicionais à literatura popular brasileira, evidenciando a riqueza estética e simbólica das produções.

As análises mostraram que, no conjunto, as obras refletem a cultura e a tradição dos povos indígenas por meio de imagens, desenhos e cores que variam conforme o autor e sua origem, compondo um mosaico plural de expressões literárias e visuais. Os diálogos com os participantes, especialmente os indígenas, revelaram um importante desafio: nas comunidades escolares indígenas, os materiais pedagógicos disponíveis raramente contemplam as especificidades culturais e linguísticas locais, dificultando o trabalho docente e o reconhecimento das identidades dos estudantes. Além disso, observou-se que a escola, de modo geral, dá maior ênfase à escrita do que à leitura, o que repercute em dificuldades na formação de leitores críticos e escritores competentes.

Diante disso, a oficina destacou que aliar a literatura indígena aos processos de alfabetização e letramento constitui uma estratégia pedagógica potente, pois contribui para o fortalecimento das identidades, o reconhecimento das diversidades e a construção de práticas educativas mais sensíveis, plurais e decoloniais.

## **Considerações Finais**

Por meio dessas oficinas e minicursos, a FAIND buscou contribuir para a construção de uma educação voltada ao Bem Viver, fundamentada no respeito à diversidade, na valorização dos saberes locais e na promoção de práticas educativas interculturais e decoloniais que fortalecem as identidades coletivas e o protagonismo das comunidades indígenas. Estes momentos possibilitaram o encontro entre diferentes saberes e práticas pedagógicas, fortalecendo o diálogo entre universidade, escolas e comunidades. Ao trazer para o centro do debate temas como etnomatemática, políticas linguísticas, literatura indígena e práticas pedagógicas bilíngues, a FAIND contribui para a construção de uma educação que reconhece a pluralidade de conhecimentos e de modos de viver no mundo.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A Alberto. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: SOUSA, C. M., org. **Um convite à utopia** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Um convite à utopia collection, vol. 1, pp. 203-233. ISBN: 978-85-7879-488-0. Available from: doi: 10.7476/9788578794880.0006. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/kcdz2/epub/sousa-9788578794880.epub>.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020. 36 p. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos+para+a+cultura+do+Bem+Viver.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

LESCANO, C. P., & Medeiros, H. Q. de. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 20(52), 297–317. 2019 <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1382>.

MAGALHÃES, N Barbosa. L.; OLIVEIRA, Ferraz Miranda de, M.; RIGONATO, V Dias. Literatura Infantil Indígena: Práticas Pedagógicas Decoloniais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Coletivo SECONBA*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 25–39, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/seconba/article/view/22106>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PERALTA, Anastácio. A Agroecologia Kaiowá: tecnologia espiritual e bem viver, uma contribuição dos povos indígenas para a educação. *Movimentação*, [S. l.], v. 4, n. 06, p. 01–19, 2017. DOI: 10.30612/mvt.v4i06.7542. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/movimentacao/article/view/7542>. Acesso em: 5 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/razionalidad*. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2009.



# “DIGA OS NOMES DELAS”: vozes de mulheres negras e História da Educação no Brasil

*Alexandra Lima da Silva<sup>1</sup>*

Não vou mais lavar os pratos.  
    Não vou limpar a poeira dos móveis.  
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro  
    e uma semana depois decidi.  
    Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo  
    a bagunça das folhas que caem no quintal.  
    Sinto muito.  
    Depois de ler percebi  
    a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética  
(Sobral, Cristiane. Cadernos negros 23: poemas afro-brasilei-  
    ros, 2000)

O fragmento que abre este texto é um poema de Cristiane Sobral, publicado na coletânea *Cadernos negros*, no ano 2000. A meu ver, esse poema é um excelente convite para introduzir questões cruciais para pensar e ensinar a História da Educação no Brasil a partir das vozes de mulheres negras, que sim, devem ser compreendidas como protagonistas e como sujeitas na História. As palavras de Cristiane Sobral possuem a profundidade de um oceano, e nos remetem para o entendimento da educação como prática de liberdade na experiência de mulheres negras. Afinal, quan-

---

<sup>1</sup> Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade do CNPq, Cientista do Nosso Estado do FAPERJ e Prociência UERJ. E-mail: alexandralima1075@gmail.com

do falamos de mulheres na história da educação, “de que mulheres estamos falando?” (Carneiro, 2003, p. 2).

A ideia de insurgência através da educação ganha mais fôlego quando trazemos as contribuições de Sueli Carneiro para a conversa, pois:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhas e de senhores de engenho tarados (Carneiro, 2003, p.2).

A partir do entendimento de que é preciso “dizer os nomes delas”, procuro neste texto, dar visibilidade às dimensões pedagógicas das trajetórias de mulheres negras como intérpretes da História da Educação. Procuo, com isso, uma articulação entre a experiência de mulheres negras com o entendimento de educação para o bem viver, reconhecendo a importância de compreender as vidas das mulheres negras a partir do paradigma da pluralidade e das múltiplas subjetividades, mas sem perder o caráter coletivo e engajado destas existências pedagógicas e insurgentes.

Reconhecer e valorizar outras histórias e protagonismos é um movimento necessário e urgente no Brasil, país erguido nos pilares do eurocentrismo, da branquitude e do racismo, os quais estruturam as profundas e históricas desigualdades sociais existentes. Dar visibilidade às trajetórias plurais de pessoas e grupos historicamente silenciados pode ser um caminho para a promoção de reparação histórica através de outras práticas educativas, inclusivas e que reconheçam a dignidade humana.

Por que defendo que é preciso “dizer os nomes delas”?

Porque em um país em que a memória é um direito negado à maior parte de sua população, que se autodeclara negra, romper os silêncios e discutir tais temáticas, não é uma simples escolha individual, e sim, assumir o compromisso social e ético das pesquisas produzidas no âmbito das Ciências Humanas.

Porque é preciso e urgente, discutir na teoria e nas práticas cotidianas, o conceito de “reparação histórica”, mas também, promover reparação por meio de ações concretas, como o exercício de inclusão de textos de autoria de mulheres negras nas ementas da disciplina História da Educação.

Durante o período em que fui professora visitante nos Estados Unidos, no ano de 2019, me deparei pela primeira vez com as discussões em torno da ideia “Say Their Names”. Trata-se de um movimento político surgido nos Estados Unidos em 2014, em protesto contra o assassinato de Sandra Bland.

Creio que haja um caráter pedagógico importante na tradução para a realidade brasileira da ideia de “Diga os nomes delas”, no sentido de não homogeneizar ou invisibilizar vozes, potências e lutas, a meu ver, complexas, plurais e diaspóricas. As heterogeneidades e diversidades não podem ser ignoradas

quando se procura compreender tais experiências, uma vez que: as mulheres, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (Werneck, 2009, p. 151).

## **Mulheres negras como intérpretes da História da Educação no Brasil**

Mulheres e crianças também foram sequestradas em terras africanas e trazidas para a escravidão no Brasil. Rosa sobreviveu aos horrores do tráfico atlântico e precisou resistir cotidianamente, de diferentes maneiras. E elas deixaram rastros, pegadas. E é a partir do árduo trabalho de pesquisa de historiadores e historiadoras, que hoje é possível saber que essas pessoas existiram, resistiram e lutaram.

A partir de rica pesquisa documental no Arquivo Nacional Torre do Tombo (Lisboa, Portugal), Luiz Mott desenvolveu importante estudo biográfico sobre Rosa Egipcíaca (1719-1778). Nascida na África, Rosa foi escravizada aos seis anos de idade e em 1725 chegou ao Rio de Janeiro. Nas palavras de Luiz Mott:

Foi não apenas a primeira africana no Brasil, de quem temos notícia, a conhecer os segredos da leitura, como também provavelmente a primeira escritora negra de toda a história, pois chegou a reunir centenas de páginas manuscritas de um edificante livro *Sagrada Teologia do Amor de Deus, Luz Brilhante das Almas Peregrinas*, lastimavelmente queimado às vésperas de sua detenção, mas as quais restaram folhas originais. Rosa Egipcíaca é também excepcional por ter sido a única mulher de cor, ex-escrava e ex-prostituta, em todo o mundo cristão, a fundar um “convento de recolhidas”, o Recolhimento de Nossa Senhora do Parto (Mott, 1993, p. 8).

A africana Rosa aprendeu a ler e escrever a partir de passagens de orações, com os ensinamentos de dois mestres: a portuguesa Maria Teresa do Sacramento e José Gomes. Por sua vez, o Recolhimento do Parto idealizado por Rosa era bastante heterogêneo, sendo que as “mulheres de cor” eram quase metade no número de reclusas: “As pretas eram em número de 7: Ana do Santíssimo Coração de Jesus, natural de Vila Rica, do arraial do Padre Faria, tinha 25 anos, sabendo ler e escrever” (Mott, 1993, p. 301). O recolhimento representou um caminho para que muitas libertas recebessem instrução e conquistassem certa “redenção” em relação aos olhares que associavam as mulheres negras a práticas de luxúria e libertinagem.

Quando falamos de diáspora africana e de escravidão no Brasil, é preciso superar a ideia de que pessoas escravizadas eram “coisas”, “páginas em branco”, “aculturadas”.

A partir das contribuições de João José Reis (1986), sabemos da importância da aprendizagem da escrita e da leitura em árabe para a organização do levante dos Malês na Bahia em 1835, pois, “os malês que sabiam ler e escrever o árabe, fossem escravos ou libertos, passavam seus conhecimentos para outros. Reuniam-se nas esquinas para oferecer seus serviços e enquanto esperavam os fregueses, se ocupavam de religião e rebelião” (Reis, 1986, p. 125). A presença da palavra escrita no islamismo a partir de manuscritos em árabe tem sido o foco de inúmeras pesquisas, dentre as quais destaco o trabalho desenvolvido por Mauro Nobili, o qual reforça a importância de considerar o conhecimento e usos da escrita em diferentes localidades e culturas do vasto e rico continente africano (Nobili, 2011; 2013; 2019).

Em análise sobre aspectos referentes às práticas de letramento e escolarização entre população afrodescendente, Wissenbach (2018) argumenta

que a capacidade de escrever e ler era conhecida e difundida no continente africano mesmo antes da chegada dos europeus, pois as regiões islamizadas já praticavam o ensino da língua e da escrita em árabe, e “em muitas cidades do Sahel, nas margens do grande deserto e do rio Níger, junto as mesquitas e aos mercados se instalaram escolas e bibliotecas que ajudavam a difundir as crenças e as leis do Alcorão” (Wissenbach, 2018, p. 292). A autora articula os usos da escrita na África com o fascínio que a mesma seguiu exercendo na vida de escravizados e forros, africanos e crioulos, também no Brasil escravista. Para Wissenbach (2018, p. 293), mesmo quando alijados das escolas, pessoas escravizadas não estavam distantes da cultura escrita desde o início da colonização e do tráfico atlântico. Conforme a autora:

“No último século da escravidão brasileira, e ganhando formas distintas de expressão, a escrita aparece algumas vezes em tratados políticos encomendados por escravizados na busca de reconhecimento de seus direitos; outras, na correspondência feita de próprio punho por escravos e forros, geralmente confiscada pela política, uma vez que o letramento era indício de atitudes e práticas suspeitas. Outras vezes, ainda, surge no formato de listas de objetos, posses e serviços que os escravizados desempenhavam, ou numa infinidade de outros papéis associados a situações ordinárias do dia a dia. Têm sido encontrados também registros de livreiros da corte do Rio de Janeiro, nos anos 1860, registros sobre a venda de livros a escravizados e ex-escravizados, entre eles, o Alcorão e gramática da língua árabe” (Wissenbach, 2018, p. 293).

Nascida na escravidão, Esperança Garcia viveu numa fazenda dos jesuítas onde hoje fica o estado do Piauí, Brasil. Muito habilidosa, recebeu instrução dos padres e aprendeu a escrever. Quando Esperança foi separada do esposo, ela escreveu uma carta para o governador, denunciando os maus-tratos recebidos. Ela também queria voltar para junto de sua família, e pediu isso na carta. Esperança foi reconhecida como a primeira mulher a escrever uma petição no Piauí. Hoje Esperança é lembrada como sendo uma mulher escravizada que resistiu por meio da escrita.

Sabemos da existência da Esperança Garcia graças ao trabalho do historiador Luiz Mott que localizou uma carta escrita pela escravizada Esperança Garcia, que em 1770 escreveu carta de próprio punho para o Governador da Província do Piauí (Mott, 1985). Para muitas escravizadas, escrever tornou-se, ao mesmo tempo, um ato de repúdio e de expressão, na luta por melhores condições de vida e por direitos.

Esperança Garcia foi alfabetizada por padres jesuítas, e não foi a única mulher escravizada a receber instrução de religiosos.

Estudos diversos evidenciam a presença de escravizadas em instituições confessionais. Especificamente no Recolhimento das Macaúbas foi indicada por Leila Algranti no livro *Honradas e Devotas: mulheres da colônia*, uma vez que com a conivência dos Bispos, as reclusas podiam trazer suas cativas, as quais deveriam ajudar nas tarefas domésticas, bem como, poderiam receber, por tabela, algum tipo de instrução, uma vez que acompanham as reclusas em muitas das atividades (Algranti, 1993, pp. 174-176). Outra possibilidade era a presença das filhas ilegítimas, muitas das quais, filhas de mulheres escravizadas ou libertas. Este parece ter sido o caso de “Escolástica da Soledade, irmã de hábito nas Macaúbas a partir de 1748. O capitão Jorge Rangel aparece ora como pai, ora como padrinho, mas ao final acaba se confirmando a ilegitimidade. A mãe de Escolástica da Soledade era a ‘preta Eulália’” (Algranti, 1993, p. 137).

As filhas da famosa Chica da Silva, uma liberta, também estudaram em instituição religiosa, pois “suas nove filhas foram internadas no Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Monte Alegre de Macaúbas, o melhor educandário da capitania, onde teriam a garantia de uma vida devota e honrada” (Furtado, 2003, p. 189). Ainda de acordo com as contribuições de Junia Furtado, é possível saber que três escravizadas pardas acompanhavam as filhas de Chica no Recolhimento de Macaúbas (Furtado, 2003, p.194), o que evidencia a possibilidade de que também as escravizadas tenham recebido algum tipo de instrução nesta prática de acompanhar as meninas.

## **Dos porões dos navios aos porões da escola: a formação dos Brasis**

Entre meados do século XIX e décadas iniciais do século XX, a escola se instituía como lugar para a formação de cidadãos úteis à nação. A primeira constituição do país, de 1824, também falava em instrução gratuita a todos. Contudo, tal noção de cidadania não contemplava a população em sua totalidade, e sim excluía a maioria. A partir de 1870, houve uma progressiva expansão no ensino (público e particular), e principalmente escolas voltadas para as classes elementares ampliaram-se significativamente. A expansão do ensino justificava-se como parte das lutas e projetos de reformas na instrução para o povo.

A expansão no processo de escolarização deve ser compreendida como parte das discussões sobre a ideia de cidadania no Brasil, principalmente na relação defendida por muitos entre educação e formação do cidadão. Mas que cidadania era essa? Seria apenas formalismo? Ou expansão de direitos sociais básicos?

Pessoas negras, indígenas, pobres, imigrantes, analfabetas, dentre outros, foram também protagonistas no processo de luta por direitos, em busca de uma cidadania plena. Como tais sujeitos viam a escola? Sentiam-se incluídos? Os saberes e culturas dos diferentes grupos eram respeitados pela “escola nacional”?

Nas palavras de Carolina Maria de Jesus:

Mas a minha mãe não aprendeu a ler, enquanto português predominou no Brasil, o negro foi tolhido. As escolas não aceitavam os pretos. Mas o Rui Barbosa dizia que eles agindo assim implantariam o preconceito racial no Brasil, que um país com preconceito é um país de raças medíocres. O Rui Barbosa dizia que deveriam conservar o negro na lavoura, que o Brasil deveria e deve ser apenas um país agrícola. Que é a agricultura que enriquece um país. Quando o Rui disse que o Brasil dá o trigo, foi criticado. E os portugueses apelidaram o Rui, de “o Dr. sabe tudo”. Porque o Rui dizia que os portugueses amavam o Brasil somente quando tinham o braço gratuito para trabalharem e enriquecê-los. Que após a libertação dos escravos eles abandonaram as fazendas, infiltraram-se no comércio. Que o braço português na lavoura é contraproducente. Era uma confusão tremenda ao redor da casinha do vovô. Era quatro águas, mas coberta com capim. Só os ricos é que podiam ter casas cobertas com telhas. Os ricos iam visitá-lo porque compreendiam-no, os analfabetos iam por curiosidade” (Jesus, 1994, p. 191).

O fragmento foi extraído do texto “Sócrates Negro”, publicado na obra *Cinderela negra. A saga de Carolina Maria de Jesus* (1994). Nascida na cidade de Sacramento (MG), em 14 de março 1914, e radicada na cidade de São Paulo, Carolina Maria de Jesus se consagrou internacionalmente com o livro autobiográfico *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960). Traduzido em várias línguas, a obra virou sucesso editorial.

“Sócrates Negro” foi escrito em homenagem a Benedito José da Silva, avô materno de Carolina; negro, filho de escravizados, analfabeto e que gostava da arte de narrar. Nas palavras de Carolina, o avô Benedito era um homem sábio, que não recebeu instrução devido às muitas desi-

gualdades sociais. Ao citar Rui Barbosa, a autora situa o debate em torno da necessidade de combater o analfabetismo no país, bem como a defesa de que no Brasil, “o preconceito racial” não deveria se enraizar. Ainda de acordo com a visão de Carolina de Jesus, homens como Oswaldo Cruz diziam que cabia ao Estado o dever de educar a todos, uma vez “que temos que preparar os nossos homens e não importar os homens preparados. Antigamente, o homem para educar-se tinha que ir para Coimbra. Então educa-se uma minoria, quando é o dever da pátria educar a maioria”. (Jesus, 1994, p. 191).

Outro livro de Carolina de Jesus, fundamental para pensar a educação nas primeiras décadas do século XX, é *Diário de Bitita* publicado postumamente em 1982. Neste trabalho, a autora lembra a infância pobre e dos significados da escola para ela, um lugar que despertava medo na menina:

Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e a sua esposa dona Mariquinha disse para a minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu acompanhava. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano. O salão era amplo e as classes eram nos cantos. (...). Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, o meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso andar a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei: - Que negrinha feia! (Jesus, 2014, p. 125).

Num tempo em que Carolina preferia ser chamada de Bitita, a escola não a reconhecia como criança. Era um ambiente hostil, pois a autora narrou inúmeros episódios de racismo cotidiano. Carolina deixou a escola no segundo ano. Foi capturada pelo trabalho infantil.

Adulta, Carolina se tornou autodidata. Apesar de a escola ter sido uma experiência traumática, ela gostava de ler e escrever todos os dias:

21 de julho

Passei o resto da tarde escrevendo. As quatro e meia o senhor Heitor ligou a luz. Dei banho nas crianças e preparei para sair. Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa em 22:30. Liguei o rádio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (Jesus, 1960, p. 22).

A escrita autobiográfica de Carolina de Jesus inspirou outras mulheres negras, pobres e periféricas a também se tornarem autoras das próprias

histórias. Por exemplo: nascida em Belo Horizonte, em 29 de novembro de 1946, Conceição Evaristo foi leitora de Carolina de Jesus:

Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela. (Evaristo, 2009).

Para Conceição Evaristo, a escrita é “escrevivência”<sup>2</sup> para mulheres negras, pois, “escrever adquire um sentido de insubordinação [...]. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos (Evaristo, 2007, p. 21). Assim como no relato de Carolina, a escola não foi um abrigo para a menina Conceição Evaristo, para quem há uma relação entre os “porões da escola” e os “porões dos navios” negreiros...

### **Conceição Evaristo e a escrita como refúgio**

A minha experiência com a escrita se dá desde cedo. As redações escolares, as invenções para escamotear a realidade. Ainda no curso primário, as professoras pediam redações – naquela época, em Minas Gerais, dizíamos composições. Tínhamos de escrever composições com os seguintes títulos: “Um passeio na fazenda de meu tio”, “Minha festa de aniversário”, “Meu presente de Natal”. As solicitações para essas escritas fugiam à minha experiência, mas eu inventava. Ficionalizava somente a partir do desejo, inventava para escapar daquilo que me era interdito. Depois chegou a fase da adolescência, e hoje penso que se eu não escrevesse e não lesse intensamente nesse período, talvez tivesse adoecido. E falo adoecer no sentido de procurar outras formas de aguentar, de suportar a realidade. O que me salvou de um adoecimento, como quando minha irmã mais velha adoeceu, foi a escrita. A escrita e a leitura. Já no curso primário lia muito. Escrevia também. Terminei o primário ganhando um prêmio de redação. Entretanto, creio que talvez o primeiro esforço meu para passar para o papel uma experiência que não cabia mais em

---

2 “Escrevivência”: a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo. Disponível em: <Ocupação Conceição Evaristo - Escrevivência (itaucultural.org.br)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

mim, foi quando, também nos anos 1960, escrevi um texto que, hoje, vejo – naquela pequena crônica – a origem de texto do Becos da memória. O texto tinha como título “Samba Favela” e foi publicado em 1963 ou 1964, no jornal O Diário, e também em uma revista de um seminário em Viamão, no Rio Grande do Sul. Era um texto que falava da vida na favela. Poderíamos pensar em uma crônica talvez. Hoje, relendo o texto, vejo que “Samba Favela” foi a semente de Becos da Memória. Foi a experimentação de uma escrita, marcada por uma escrevivência. Criei aquele texto, o primeiro, a partir de um lugar específico, particular, a minha vivência de jovem moradora em uma favela. Talvez naquele momento, eu confirmava para mim mesma, sem saber ainda, que a escrita me seria possível. Escrevivência vem daí, daquele texto. (Evaristo, 2020, p. 33).

A escrita foi o caminho de cura e refúgio na experiência de Conceição Evarista, quando a escola era um lugar de valorização da cultura europeia, por um lado, e de preconceito e estigmatização de todos aqueles que não se encaixavam em certos padrões de aceitabilidade. A escola era também o lugar em que as crianças deveriam ser “civilizadas”. Ainda assim, ela ousou se levantar e escrever. Assim como Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus, Esperança Garcia e tantas outras, ela aprendeu a ler e ousou a escrever e a contar a própria história. É nosso dever, não deixar silenciar.

### **Considerações finais**

Defendo que o aprendizado da História da Educação deve ter como horizonte a formação do pensamento crítico e a formação para o bem viver para todas as pessoas, posto que pensar é uma ação e “para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios onde se vai formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática” (hooks, 2020, p. 31).

Ao interrogar o passado, e também os silêncios, é possível compreender que todas as pessoas estão sujeitas à ação educativa: crianças, homens, mulheres, das diferentes classes sociais, etnias, orientações sexuais, identidade de gênero. Porque, conforme nos ensina Paulo Freire, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo”, as pessoas “se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

A proposta aqui é a de reconhecer os diferentes protagonismos e percursos na escrita da História da Educação no Brasil. A preocupação é pensar

o ensino e aprendizagem como um projeto social (Fontana, 1998), assumindo um compromisso em relação ao tempo presente. Procuramos, com isto, caminhos para o enfrentamento de visões exclusivamente eurocêntricas e masculinas.

Dessa maneira, a partir de fragmentos produzidos por diferentes sujeitos, como as pegadas das mulheres negras, o convite é pensar a Educação de maneira ampla e plural, afinal:

Quem se levanta?

Quem se aquilomba?

Quem ensina a transgredir?

Quem evade?

Quem permanece?

Quem rompe barreiras?

Quem se afoga na inundação?

Quem resiste?

Quem se movimenta?

Para onde vai?

Quem encontra o caminho de volta para casa?

Quem volta para a beira do Rio?

Para o fundo do poço? Para o fundo do mar? Para a cova rasa? Para a vala exposta? Futuro para quem?

O futuro é um espectro de cores. Luto é verbo.

Quem são as gentes da

História da educação?

Objetos?

Agentes?

Sujeitas?

Mulheres de ontem?

Às margens?

Periféricas?

Vozes silenciadas?

Invisíveis ou invisibilizadas?

Quem pode falar?

Quem escuta?

Existe amor no encontro das vozes dissidentes?

Solitárias?

Solidárias?

São todas pessoas que vivem às margens, periféricas, (in)visíveis, plurais, potentes.

Diga os nomes delas.

## REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2004

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHSOKA, TAKANO CIDADANIA (Org.). *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Cidadania, 2003.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. NUNES (Orgs). *Escrivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.

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

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes*. O outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, Carolina Maria de (1960). Quarto de despejo. Diário de uma favelada. São Paulo, Francisco Alves.

\_\_\_\_\_ (1986). Diário de Bitita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

\_\_\_\_\_. MEIHY, José Carlos Sebe & LEVINE, Robert (Orgs). *Cinderela negra. A saga de Carolina Maria de Jesus*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MOTT, Luiz R. B. *Piauí colonial: população, economia e sociedade*. Teresina: Projeto Petrônio Portela, Governo do Estado do Piauí, 1985.

NOBILI, Mauro. 'Arabic Scripts in West African Manuscripts: A Tentative Classification from the de Gironcourt Manuscript Collection', *Islamic Africa Journal*, 2/1: 105–13, 2011.

\_\_\_\_\_. *Catalogue des manuscrits arabes du fonds de Gironcourt* (Roma, Paris: Instituto per l'Oriente 'C. A. Nallino', CRNS; Series Catalogorum, V), 2013.

\_\_\_\_\_. The Written Word: Islamic Literacy and Arabic Manuscripts in West Africa. In K. Berzock (Ed.), *Caravans of Gold, Fragments in Time: Art, Culture, and Exchange Across Medieval Saharan Africa* (pp. 241-253). Princeton University Press, Princeton, NJ, 2019.

SOBRAL, Cristiane. Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros, 2000

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. Genève: Graduate Institute Publications, 2009.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 103-122, 2002.

\_\_\_\_\_. Teodora Dias da Cunha construindo um lugar para si no mundo da escrita e da escravidão. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana; GOMES, Flávio. *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012, pp. 2227-242.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolas. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. *Dicionário de escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

## SITES:

<https://sayevery.name/say-her-name-list>



# MULHERES E EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER – NOTAS PARA UMA REPARAÇÃO HISTÓRICA DESDE A UFGD

*Lauriene Seraguza Olegário e Souza<sup>1</sup>*

Este texto foi produzido em virtude de minha participação<sup>2</sup> enquanto antropóloga, professora na Faculdade Intercultural Indígena – FAIND e no Programa de Pós Graduação em Antropologia – PPGAnt da Universidade Federal da Grande Dourados como conferencista na mesa “A Lei 14.986 de 25/09/2024 e a História da Educação das Mulheres” no “VII Congresso de Educação da Grande Dourados - Educação para o Bem-Viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”, organizado pela Faculdade de Educação da UFGD”, ocorrido em setembro de 2025.

Eu gostaria de parabenizar a organização deste congresso, pois demonstrou a força e coragem das mulheres e homens envolvidos com a realização do evento quando se propõe o tema da Educação para o Bem Viver, abrindo os nossos horizontes para outras possibilidades de educação para além da escolar, esta que se posiciona quase como uma oposição, ou totalmente oposta, ao que se pensa enquanto educação para o bem viver, essa que quando olhada a partir da perspectiva indígena, é aquela encontrada no cotidiano, a que ensina a ser gente no mundo.

Eu entendi o convite para a participação nessa mesa como uma provocação, afinal, uma lei novíssima e reparadora como esta (BRA-

---

1 Professora na Faculdade Intercultural Indígena – FAIND e no Programa de Pós Graduação em Antropologia – PPGAnt e no Programa de Pós Graduação de Educação e Territorialidade – PPGET da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

2 Eu me sinto muito feliz e honrada por poder contribuir neste debate com colegas tão impressionantes, generosas no compartilhar e agradeço profundamente o convite da Kênia Moreira, Cristiane Peres e Cristiane Cabral. Poder dialogar com uma plateia tão diversa e genuína me alegra demais e me inspira na partilha.

SIL, 2024), tem sim que estar na ponta da língua de todas professoras e professores. A proposta de uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB que incluiu a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; para além de instituir a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Proponho aqui, então, um exercício coletivo sobre como pensar essa lei na prática, no dia a dia do cotidiano escolar.

Trata-se de uma lei “reparadora”, acá pegando de empréstimo um conceito fundamental no debate sobre justiça de transição, que prevê reparação à aquilo que foi danificado em atos ditatoriais à luz do que propõe os antropólogos Rafael Pacheco Marinho (MARINHO, 2025) e Felipe Tuxá (CRUZ, 2022) acerca do genocídio em contextos indígenas. É preciso de responsabilização frente aos atos que suscitam reparação. E me parece, que há muito o que se responsabilizar na história das mulheres – em especial, as que compartilham o mesmo contexto etnográfico e profissional que o meu.

No meu microcosmo de atuação, na antropologia – etnologia indígena, junto as mulheres guarani e kaiowa, eu percebi, lá no início dos anos 2000, que apesar de serem as mulheres a frente das retomadas de terra, das casas nas aldeias, da criação e cuidado de crianças e velhos, pouco havia de registro sobre elas num universo de quase dez mil publicações sobre um mesmo povo, em toda a América Latina; mais pasma eu fiquei quando descobri que antes dos homens etnólogos e até junto deles, estavam as mulheres etnólogas, que tão menos apareciam nas páginas da História. Mas a história é fruto da ação humana, daquilo que se escolhe, daquilo que se documenta e se registra, então é passível de transformação.

Me detive, durante as minhas pesquisas de pós graduação (SERAGUZA, 2013, SERAGUZA, 2023), em busca de uma certa justiça histórica, epistêmica e etnográfica que pudesse torcer conceitos e reposicionar as mulheres na antropologia. E fazer justiça a nossa existência, atuação e história.

Encontrei mulheres incríveis que torceram os conceitos fundamentais das narrativas kaiowa e guarani, que me ensinaram que festa, guerra e política andavam junto como natureza e cultura, que sangrar era poder e perigo, que tal como as onças, somos temidas e admiradas, que são as mulheres que levantam as *tekoha* – os territórios tradicionais guarani e kaiowa, e que ser

dona do fogo, é ser dona da vida (SERAGUZA, 2023).

Mas eu só consegui ver tudo isso e receber tudo isso, o que para mim é um grande presente, pois para além de mulheres guarani e kaiowa gigantes e generosas, eu tive professoras aqui, nesta universidade, na UFGD, gigantes e generosas. E são delas, de algumas delas, que eu peço licença para falar. Ou de quem sabe, pedir desculpas, já que este é o primeiro passo da reparação, para que possamos reposicionar essas mulheres nas nossas próprias histórias – e na história de nossa própria universidade.

### **Mulheres que levantam *tekoha* e universidades**

Em 2003 eu ingressei na extinta UFMS – campus de Dourados, para cursar a licenciatura em Letras. Me formei professora de português e inglês, mas já nessa época, eu ficava curiosa com as Ciências Humanas, me dedicando a aprender um pouquinho de cada conhecimento que a universidade tinha à disposição.

Foi assim que eu conheci a professora historiadora Ceres Moraes, com os seus cabelos vermelhos, sua energia vibrante e suas decisões rígidas e firmes, mas de um olhar para o futuro assertivo como uma flecha. Com passos ágeis, de um lado para o outro, vi Ceres, junto com outras professoras e professores levantar esta universidade que aqui estamos. Era com ela que debatíamos a importância de uma moradia estudantil. Foi ela que abriu a primeira, com uma faixa que trazia as palavras do Geraldo Vandré, “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, para nos recebermos. Militante aguerrida, pesquisadora exímia, professora e mulher inspiradora. Peço desculpas.

Foi nessa universidade nova, a UFGD, que me formei. Antes disso, recebi muitos professores e professoras que sonharam junto a UFGD que temos hoje. Uma delas foi a professora Célia Delácio, filósofa, professora de literatura, foi pró-reitora de extensão nos primeiros anos da UFGD e garantiu que a instituição fosse uma marca da diversidade, dos povos, das artes. Foi também minha supervisora no meu primeiro contrato como professora substituta, em 2007. Célia foi a primeira diretora da antiga FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, atual FALE – Faculdade de Artes e Letras, e eu, uma semana depois de formada na graduação, me arrisquei no seletivo e passei. Desesperada, cheguei na Célia e perguntei: “e agora, o que eu faço?” E ela respondeu: “Você gosta de Pink Floyd?” Bom, quem é

meu aluno, aluna, entende o que ela fez. Espero que vocês estejam felizes. Desculpas, Célia.

Foi no curso de Letras que eu conheci a Satine Rodrigues Borges, na verdade ela era minha veterana e estava se formando no ano que entrei na universidade. Na formatura ela estava linda, vestida de gueixa, com a pele alva e um sorriso gigante. Não é todo dia no Brasil que uma mulher transexual consegue se formar na universidade pública. Tem que celebrar. Era 2003, Satine foi obrigada a carregar o seu nome morto durante todo esse processo do ensino superior. Depois disso foi cursar Ciências Sociais, discutir gênero, prostituição e mulheres, depois Pedagogia, e paralelo a isso, fomos juntas para o mestrado em antropologia, que ela passou em primeiro lugar. Foi nesse mestrado que o seu nome passou a constar como Satine na lista de chamada. Ela me convenceu a estudar. Ela gostava e era muito melhor do que eu. Moramos juntas, estudamos, crescemos, rimos, aprendi sobre música, filmes, antropologia, literatura e cuidados coletivos. Satine morreu em 2013, antes de defender a dissertação, por consequências de um procedimento estético mal sucedido. Desculpas, Satine.

Foi para a professora Marisa Lomba de Farias que eu liguei quando soube da primeira parada cardíaca da Satine. Eu não sabia o que fazer. Mas a Marisa soube. Foi ela quem acolheu Satine no seu retorno à já então UFGD no curso de Ciências Sociais. Pautou as políticas de gênero na construção da universidade, defendeu as mulheres do campo, das periferias, as indígenas, as negras, as trans. Defendeu a todas nós. Pautou a necessidade de respeito a nossa existência e valorização de nossa atuação. Pintou junto com as mulheres a “universidade de povo”. Trouxe os assentamentos, os alimentos saudáveis, a economia solidária e as mulheres ocuparam a universidade. Nos ensinou a importância da coletividade, do trabalho das mulheres, da nossa potência de Futuro.

Eu me recordo de quando a Marisa chegou na UFGD, me recordo porque eu já a conhecia como professora e sua chegada era esperada, pesquisadora, socióloga engajada, extensionista, atuava na UEMS em Amambai e com toda experiência e engajamento, construiu junto com muitas mãos o curso de Ciências Sociais, foi diretora da Faculdade de Ciências Humanas – aguerrida, forte, exemplar, deu vida a incubadora de projetos sociais da UFGD, e abriu caminho para nós mulheres seguirmos em luta em nossa universidade. Peço desculpas, Marisa.

Foi nas idas e vindas para Amambai que também conheci a professora Maria de Lourdes dos Santos, professora, pesquisadora, extensionista, historiadora e socióloga, mulher preta retinta, sindicalista, companheira. A Lurdes faça chuva ou faça sol ela honra com os compromissos dela, engajada, me dá aulas todos os dias de militância. Minha companheira de Aduf-Dourados – Associação de Docentes da Universidade Federal da Grande Dourados, de ir pra rua, de fazer luta e fazer festa. Professora de história na rede básica por mais de dez anos, foi pró-reitora de graduação na gestão da UFGD em 2024, foi espelho para nós mulheres e nos ensinou muito: 1. que não podemos deixar uma companheira sozinha, 2. que tudo que conquistamos está sempre em disputa e que 3. não vamos perder mais nada. Nunca mais. Mas acima de tudo, ensinou alegria, humildade e orgulho das nossas trajetórias. Desculpas, Lurdes.

Foi nesse contrato de professora substituta de 2006, no lugar da Célia, que eu conheci a Licenciatura Indígena, que depois virou parte da Faind, onde hoje a Lurdes também atua junto a licenciatura quilombola, que eu conheci a *ñandesy* guarani Estela Vera. Estela, vinha como rezadora convidada para acompanhar os estudantes da licenciatura indígena. Ela olhava no fundo dos meus olhos, coisa difícil para uma Guarani, e me convocava a viver – me tirava para o *sambo*-prática de luta e esquiva guarani e kaiowa, me puxava para a reza, sonhou com o meu nome em guarani e me batizou – *kuña hendyju* – e me chamou para a casa dela. Foi lá, na época em Potrero Guasu, que Estela me contou:

Se não tiver mais reza e rezador, o mundo vai acabar. Tudo vai acabar, os sinais de que o mundo está acabando já estão aparecendo. Hoje temos menos rezadores (*opurabeiva*), chuvas sem limite. Está tudo fora do tempo.

No mundo todo está acontecendo isso, não é só no Brasil. Aqui estamos um pouco mais protegidos porque ainda temos *opurabeiva*. Tudo vai estar perdido. Os cantos hoje estão muito mais curtos (*mbyky*) do que eram antes e os seres humanos estão morrendo muito antes nos tempos de hoje. Pelo jeito vai continuar assim, por causa do canto curto, que não é mais como o antigo (longo, *puku*).

Vivo com a minha reza ainda pela vida dos inocentes, pois ainda aparecem crianças que esperam muitas coisas de mim. Por isso tenho forças para continuar a minha vida como *opurabeiva*.

Se hoje o mundo ainda não acabou é pela vida destes inocentes,

pois, do mesmo jeito que o *Kuarahy* (Sol) ilumina a gente, ele pode sumir e acabar com tudo. Isso vai acontecer quando acabarem os *opurabeiva*. *Kuarahy* pode fazer uma troca e nos devolver o que fizemos contra terra, para então, renovar e começar tudo de novo. [...]

Nós *opurabeiva* somos diferentes dos crentes, dos evangélicos. Nós pedimos pela vida de todas as pessoas, pedimos para melhorar cada vez mais o nosso mundo. Os crentes pedem para Jesus vir logo, acabar com tudo e levá-los embora para junto dele.

Não é o mundo que precisa de solução, somos nós que estamos fazendo tudo errado. Nós é que não obedecemos mais as inspirações que *Kuarahy* nos deixou, não estamos sendo obedientes a ele e por isso, ele já se cansou de nós.

Temos que obedecer o *hembijoykue*, as inspirações que *Kuarahy* nos deixou. *Jasy* e *Kuarahy* são como açúcar pra nós: *Jasy* é responsável pela gravidez das mulheres; nos torna doces. *Jasy* é como açúcar e *Kuarahy* é como uma flor. O batismo deles se chama: *Kaaguy yvoty*, *Kuarahy* e *Kaaguy açuca'i*, *Jasy*. Por isso ainda hoje tem mulheres com filhos gêmeos: *Jasy* e *Kuarahy* são gêmeos e deixaram para ser assim na terra.

Eu me sinto muitas vezes presa, pois não sei onde vou fazer a minha reza, para quem vou contar os meus cantos, o meu conhecimento. Durante os meus sonhos, sou cobrada para fazer a minha reza e os meus cantos. Sonho sempre que tenho que rezar com dois meninos e duas meninas moça, durante quinze dias, para continuar a saber o que vai acontecer no nosso mundo. Mas acordo e penso: pra quem vou fazer meus cantos, minhas rezas? Para quem vou contar minhas histórias. Quem será que está interessado?

No Paraná, um vento forte levou um *pindó* (coqueiro) e o deixou em cima de um rio. Nós estamos assim, em cima de um rio, e a qualquer momento vamos saber o que vai nos acontecer. Eu me comparo com este *pindó*: a qualquer momento *Ñandejara* (“Nosso Deus”) pode vir e tirar minhas raízes, me levar embora pra sempre, sem deixar semente nenhuma. [...]

Esta é minha palavra.<sup>3</sup>

Estela foi assassinada em dezembro de 2023 com vários tiros de arma de fogo nas costas, enquanto corria para se proteger, em sua própria

---

3 Depoimento recolhido e transcrito por Lauriene Seraguza (Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo) e traduzido em conjunto com Jacy Caris Duarte Vera (Licenciada em Ciências da Natureza, professora Ava Guarani), em fevereiro de 2016 – disponível em: “Se não tiver mais reza, o mundo vai acabar” - Povos Indígenas no Brasil

casa, na aldeia Yvy Katu por um homem ainda desconhecido. Desculpa, *Nandesy* Estela.

Por último, trago a minha mãe, Irene Seraguza, que me ensinou a falar, olhar para as mulheres e a lutar, e por isso estou aqui, viva. Minha mãe era a irmã mais velha de 5 irmãs e 1 irmão, cuidou de todas, saiu da roça, estudou, entrou pra política, pariu a mim e ao meu irmão. Foi professora de história, pedagoga, diretora de escola, vereadora, construiu escola onde não tinha, pedia pra um o que tinha sobrando e levava para o outro que precisava, fez comida onde tinha fome, fez sorrir onde tinha tristeza. Me ensinou a ter consciência de classe, que justiça social era o caminho e que direito a educação, água, alimento, terra, era de todos e de todas. Mas que mulher, tinha que estudar. Para saber votar, para viver com autonomia, para fazer história. Morreu aos 43 anos, me deixou com 8 anos e com a missão de falar, construir autonomias, me aliar com o povo pobre trabalhador e a desobedecer pelas nossas vidas. Freiriana, ensinou que a educação era para liberdade. Desculpas, Irene, minha mãe.

Peço desculpas pois, todas estas mulheres aqui citadas tiveram as suas lideranças ceifadas, ou quase ceifadas em algum momento. E se a desculpa é o primeiro caminho para a reparação, ela está feita. Agora precisamos da responsabilização. É por justiça, é por reparação, é pela vida das mulheres!

### **Considerações Finais**

Elaborar uma reflexão a partir da intimidade, como a que apresento aqui, é um ato de coragem fundamental para criarmos uma memória das mulheres que fizeram a nossa história e nos fizeram na história. Para que a Lei 14.986 de 25/9/2024 tenha um vigor na sala de aula, ela precisa levar em consideração os contextos específicos de cada canto do país, cada especificidade e contexto cultural em que, com muita certeza, há uma mulher, ou várias, construindo caminhos para o futuro.

Não se pode esquecer a história das mulheres e as mulheres na história. Entre os Guarani e Kaiowa, são as mulheres que conectam as histórias de passado e futuro, agregando parentes, carregando sementes e contando histórias de um tempo de fartura (SERAGUZA, 2023). Está inscrito no corpo das mulheres, a memória desse país. Por isso, esquecer as mulheres foi uma estratégia proposital na constituição patriarcal de uma certa história oficial em que a reparação é fundamental.

Silvia Federici, em seu livro *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva* (2017), apresenta, a partir de um ponto de vista feminista, uma história das mulheres, corpo e acumulação primitiva na sociedade capitalista, que rompe os vínculos entre os seres sob o “peso do empobrecimento e das múltiplas formas de despossessão” (FEDERICI, 2017, p.14). A consequência é o atual cenário de misoginia e discriminação das mulheres no mundo, que coincidem com os “sujeitos femininos que o capitalismo precisou destruir como a herege, a curandeira, a esposa desobediente, a mulher que ousa viver só [...]” (FEDERICI, 2017, p.24).

A autora fornece elementos para pensarmos esta questão aqui referida, conectada com sua narrativa, quando observa que: “As mulheres eram acusadas de ser pouco razoáveis, vaidosas, selvagens, esbanjadoras. A língua feminina era especialmente culpável, considerada um instrumento de insubordinação.” (FEDERICI, 2017, p.202). E mais, associa o ataque contra as mulheres na Europa, onde a caça as bruxas foi fundamental para a destruição do repertório de práticas e conhecimentos femininos, ao que fez a demonização dos povos indígenas na América como justificativa para saques e escravidão destes povos (FEDERICI, 2017, p. 203, 204).

Todas nós ouvimos algum dia que a universidade não era para nós. E cá estamos e seguimos nós, fazendo outras histórias e reposicionando as mulheres e suas lutas também em nossas próprias histórias.

Estela Vera estava errada em uma coisa: ela deixou sementes. Nós somos as sementes! E reflorestaremos com nossas palavras e atitudes a força das mulheres pelo mundo. Que a Lei 14.986 de 25/9/2024 seja instrumento de luta na História da Educação de Mulheres. *Venceremos!*

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Lei 14.986 de 25/09/2024. [Ementa da Lei]. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 26 set. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html> Acesso em 10 out. 2025.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. 2021. Letalidade branca: negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio. 2021. 218 f., ill. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FEDERICI, SILVIA. *Calibã e a Bruxa - mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Editora Elefante, SP, 2017.

MARINHO, Rafael Pacheco. Os Xetá e o extravio: o enigma da presença-ausente na vida de um povo tupi-guarani na América meridional (Paraná, Brasil). 2025. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SERAGUZA, Lauriene. 2023. As Donas do Fogo - política e parentesco nos mundos guarani. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da USP.

SERAGUZA, Lauriene. Cosmos, Corpos e Mulheres Kaiowa e Guarani – De Aña a Kuña. Dissertação de mestrado em antropologia, Dourados: PPGAnt/UFGD, 2013, 196 p.

VERA, Estela. *Se não tiver mais reza, o mundo vai acabar*. Povos Indígenas do Brasil, ISA, 2016. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativasindigenas/se-nao-tiver-reza-o-mundo-vai-acabar>



# LEITURA DE IMAGENS, OS CORPOS FEMININOS E A EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER: considerações sobre a Lei 14.986/24 e a história da educação das mulheres<sup>1</sup>

*Raquel Discini de Campos*<sup>2</sup>

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*

*(José Saramago. Ensaio sobre a cegueira, 1995)*

## 1. Dois flashes de uma avenida qualquer, entre agosto e setembro de 2025:

As imagens a seguir, que parecem ter saído de um manual publicitário de outras eras, foram flagradas em pleno mês de agosto do ano de 2025 em uma das principais avenidas de Uberlândia, MG, cidade de significativa relevância regional do interior do Brasil.

- 
- 1 O título deste texto inspira-se no tema do VII Congresso de Educação "Educação para o bem viver", ocorrido de 8 a 11 de setembro de 2025 na UFGD; e na participação na mesa "A Lei 14.986/24 e a história da educação das mulheres". É um desdobramento dos projetos "Os impressos que educaram no século XX: janelas interpretativas para a(s) cultura(s) do escrito" (CNPq/MCTI Chamada N. 10/2023) e "Rir da escola e da educação. As ilustrações satíricas de J. Carlos (1884-1950) e a subversão do poder pelo humor" (CNPq/MCTI Chamada N.º 44/2025). É também fruto das discussões coletivas ocorridas no Grupo de Estudos Interdisciplinares em História da Educação (Cnpq/UFU).
  - 2 Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É autora de diversos capítulos, artigos e livros, dentre os quais se destacam: *Mulheres e crianças na imprensa paulista: educação e história* e *A educação entre a ética e a estética: os álbuns ilustrados paulistas (1915-1930)*. Coordena o Grupo de Estudos Interdisciplinares em História da Educação (UFU/CNPq) e integra conselhos editoriais de revistas científicas e da Editora da UFU (Edufu).

**FIGURA 1: CAMPOS, RAQUEL DISCINI.** PROPAGANDA MONUMENTAL DO “CORPO DE VERÃO” EXIBIDA NO ENTRONCAMENTO DA AVENIDA NICOMEDES ALVES DOS SANTOS/AVENIDA DOS VINHEDOS EM UBERLÂNDIA, MG. FOTOGRAFIA, UBERLÂNDIA, 2 AGO. 2025.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

**FIGURA 2: CAMPOS, RAQUEL DISCINI.** PROPAGANDA MONUMENTAL DO “CORPO DOS SONHOS DAS INFLUENCERS” EXIBIDA NO ENTRONCAMENTO DA AVENIDA NICOMEDES ALVES DOS SANTOS/AVENIDA DOS VINHEDOS EM UBERLÂNDIA, MG. FOTOGRAFIA, UBERLÂNDIA, 2 OUTUBRO. 2025.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A primeira propaganda nos adverte que em seis meses estaremos com os corpos à mostra em pleno verão. A segunda nos garante “segurança, ciência e exclusividade” na arquitetura de um “corpo dos sonhos das influencers”! Não deixa de ser impressionante constatar que, em pleno século XXI, propagandas de massa ainda vendam esse tipo de mensagem.

Elas nos dizem que a vida é uma espécie de desfile sazonal – “prepare-se para o verão!”. Nos ensinam também que a existência humana pode ser

reduzida à compra deste ou daquele método de cirurgia plástica divulgado pelas “influencers”.

Parto desses exemplos simples, singelos, cotidianos mas, ao mesmo tempo, tão perenes e cruéis, para propor uma reflexão que considero fundamental atualmente: a importância de educarmos o nosso olhar — e o de nossos alunos e alunas, na Educação Básica e Superior — para a leitura crítica das imagens que nos cercam.

As imagens que trago de Uberlândia, MG, para nosso escrutínio na noite de hoje são singelas, mas deselegantes. São singelas, mas gritantes, estouradas em pixels no sol inclemente do cerrado. Ao mesmo tempo em que parecem inofensivas, repetem violências simbólicas de longuíssima duração, sustentando padrões de beleza arcaicos, normativos e, sobretudo, impiedosos.

Repito a questão para todos nós: “Seu corpo está pronto?” E reproduzo a pergunta mais uma vez, e mais uma outra vez – para vocês e para mim mesma. “Seu corpo está pronto?”. Ecoo a pergunta que o arcaico (a) publicitário (a) dirige aos milhares de transeuntes desta avenida no meio de uma cidade qualquer, no meio do Brasil, no ano de 2025.

O contraste entre sua banalidade estética (esses *outdoors* estão, afinal fincados em toras de eucalipto ancoradas num dos últimos terrenos vagos da avenida supostamente chique da Zona Zul) e sua persistência histórica revela justamente o que está em jogo: a permanência de uma pedagogia difusa que insiste em ensinar às mulheres (e aos homens) o que é um corpo feminino belo e desejável. E que a construção de tal corpo é, antes de tudo, um imperativo existencial supremo.

Lipovetsky (2000), Vigarello (2006), Campos (2009), Sant’Anna (2014) e Neiva (2019), dentre outros, analisaram como a beleza dos corpos femininos deixou de ser historicamente percebida como dom natural para se converter em exigência e disciplina cotidianas. Se antes a aparência podia ser atribuída à sorte ou ao destino, no mundo contemporâneo ela passou a ser resultado de trabalho, disciplina e responsabilidade individual. “O treino está pago”, dizem muitas (os) de nós no jargão que performamos/ouvimos/vemos nas academias Brasil afora.

George Vigarello (2009, p. 197) é lapidar ao diagnosticar que na contemporaneidade do mundo ocidental a ideia de treinamento se sobrepôs ao do mero exercício. E que o treino foi ganhando legitimidade entre diferentes

grupos sociais. Segundo o pesquisador (...) “é a legitimidade do treinamento que vai se impor com o século XX, com uma organização sempre mais exigente: seu desenvolvimento metódico a ponto de se tornar a palavra-chave das pedagogias e das formações físicas”.

A lógica capitalista, da qual a lógica do treinamento é parte inerente, interpela cada ser humano a construir-se num continuum ininterrupto – e a gerir sua imagem como projeto permanente. No caso das mulheres, em especial, é como se a liberdade conquistada após décadas de movimentos feministas residisse em escolher, sucessivamente a melhor maneira de se adequar. Você é livre, informa e educa a publicidade — mas livre, sobretudo, para obedecer ao imperativo de ser bela. Assim, o corpo torna-se espaço de investimento, vitrine pública e moeda social, enquanto o discurso da autonomia recobre a mais nova forma de obrigação: estar “pronta”.

Intuo, inclusive, que o fenômeno recente das “esposas-troféu” surgido nas redes sociais como movimento de mulheres que se apresentam como “cartão de visitas” dos maridos porque seriam hipoteticamente belas e irresistíveis tenha muito a dialogar com essas duas propagandas monumentais observadas aleatoriamente no interior do Brasil.

Por isso, educar o nosso olhar diante dessas imagens tão sintomáticas de um tempo/espaço contemporâneo não é apenas um exercício crítico, mas um gesto de emancipação e de cidadania. E uma “educação para o bem viver”, tema deste congresso, precisa cultivar essa competência. José Saramago bem nos advertiu em sua epígrafe de *Ensaio sobre a cegueira*: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (Saramago, 1995, p.10). Reparar significa criticar e reconhecer tais imagens em sua dimensão desumana de ensinamento em curso há séculos na cultura. Portanto, educar o olhar para a leitura de imagens é hoje uma prática de cidadania.

Susan Sontag (2004) mostrou como a fotografia educa sensibilidades, naturaliza violências e cria estéticas do aceitável e do inaceitável, atuando como um dispositivo de legitimação de narrativas históricas, estéticas e políticas. Por outro lado, Boris Kossov (2001) lembrou que toda fotografia é construção cultural, mediada por escolhas técnicas, estéticas e ideológicas, de modo que a leitura de imagens exige desnaturalizar o olhar e compreender o jogo de poderes nelas implicado. Assim, formar leitores críticos de imagens significa abrir espaço para uma pedagogia do olhar, fundamental

em sociedades saturadas de visualidades, nas quais a própria imagem se tornou linguagem dominante (Mauad, 1996)

Por isso, penso que a articulação entre o tema da nossa mesa (“História da educação das mulheres”) e a proposta deste congresso, uma “educação para o bem viver” é, antes de tudo, um convite para que habilitemos nosso olhar criticamente para o mundo imagético que produzimos e que também nos atravessa diuturnamente.

A questão aqui é que essas imagens não apenas aprisionam e calam a diversidade — elas são, em si mesmas, feias, plastificadas, decadentes. Feias porque reiteram um ideal gasto de perfeição, um padrão que há muito perdeu a vitalidade e a capacidade de inspirar. São imagens que se querem grandiosas, mas que se sustentam em tocos de eucalipto fincados em chão de terra batida, em terreno infértil repleto de grama seca.

São imagens plastificadas porque, ao fim e ao cabo, simulam vida onde há apenas artifício: corpos produzidos demais, rostos filtrados demais, gestos controlados demais pela lógica do consumo. Decadentes demais porque, sob o verniz da juventude e do sucesso, deixam ver o esgotamento de uma estética e de uma ética que já não nos servem. São imagens que, ao pretenderem educar o olhar para o “belo”, acabam por embrutecê-lo — incapazes de reconhecer a beleza do múltiplo, do imperfeito, do raro e do singular.

### **A Lei 14.986/24 e a história das mulheres:**

Em 2024, a promulgação da Lei 14.986 introduziu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a exigência de que os currículos escolares contemplem as experiências e perspectivas femininas na história, nas ciências, nas artes e na cultura. Mais que isso, instituiu a Semana de Valorização de Mulheres que Fizem História.<sup>3</sup>

Esse marco legal não surgiu do nada. Ele é fruto de décadas de luta dos movimentos de mulheres, de educadoras e pesquisadoras que insistiram na necessidade de rever a forma como a história e o conhecimento foram narrados ao longo do tempo. O Brasil, nesse sentido, alinha-se a orientações internacionais, como os documentos da UNESCO que defendem a igualdade de gênero como pilar para o desenvolvimento sustentável e a construção de sociedades democráticas.

---

3 Lei disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114986.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114986.htm). Acesso em 04/10/2025.

Importante destacar que este marco legal não é apenas simbólico: ele busca redefinir o lugar das mulheres no currículo, deslocando-as de presenças ocasionais para sujeitos constitutivos da própria experiência histórica. Mas tal conquista só se efetiva se traduzida em práticas escolares, projetos pedagógicos e escolhas coletivas que transformem a letra da lei em cultura viva escolar.

Ressalte-se que pouco ou nada adiantará a conquista legal se ela não se traduzir em escolhas pedagógicas, em materiais didáticos, em atividades de sala de aula e em rituais e projetos escolares coletivos que deem visibilidade às mulheres como sujeitos históricos. Cabe, portanto, às escolas, aos educadores e às comunidades em geral a tarefa de transformar essa nova lei, muitíssimo bem-vinda, em prática emancipatória, garantindo que cada menina e menino compreenda que a história das mulheres não é um apêndice, mas parte indissociável da história de todos nós.

Brevíssimas notas sobre a história das mulheres

Desde *O Segundo Sexo* (1949), Simone de Beauvoir nos ensinou que a condição feminina não é destino biológico, mas construção histórica. Décadas depois, Joan Scott (1990), dentre outras pesquisadoras, consolidou o gênero como categoria de análise, permitindo compreender como as sociedades organizaram relações de poder, hierarquias e papéis sociais em função do sexo biológico.

A incorporação dessa ferramenta epistemológica abriu não apenas novos objetos de pesquisa, mas desestabilizou certezas. Ao longo dos séculos XX e XXI, reconheceu-se que gênero se entrelaça com classe, etnia, geração e sexualidade. E a História das Mulheres ampliou fortemente sua abrangência e complexidade. Ser mulher, afinal, nunca foi uma experiência única, mas intrinsecamente interseccional (Perrot, 2024).

A obra de autoras feministas de diferentes lugares do mundo e de gerações distintas exemplifica como a revisão histórica pode revelar silêncios, rupturas e resistências. Portanto, não basta simplesmente “inserir” mulheres em narrativas já consolidadas por intermédio da criação de uma nova lei: é necessário questionar os alicerces que estruturam essas próprias narrativas.

Refiro-me às bases de conhecimento, às categorias de análise, aos critérios de relevância histórica e às hierarquias de saber que sustentaram por tanto tempo uma historiografia centrada nos feitos masculinos e nas instituições dominadas por homens. Portanto, não se trata apenas de acrescentar novos personagens a uma história previamente dada, mas de problematizar

os pressupostos que definem o que merece ser registrado, o que é considerado experiência histórica válida e quem pode ser reconhecido como sujeito da história.

É por isso que a expressão “ideologia de gênero” constitui um grande equívoco. Em primeiro lugar, porque sugere tratar-se de uma invenção arbitrária ou de uma doutrinação que imporá visões distorcidas da realidade. O conceito de gênero, ao contrário, nasce justamente da observação crítica das desigualdades concretas que marcam as sociedades, mostrando como as diferenças entre os sexos foram culturalmente produzidas, naturalizadas e hierarquizadas.

Gênero, portanto, não é ideologia, mas uma categoria de análise que nos permite compreender como as sociedades definiram — e continuam definindo — o que se espera de homens e mulheres, quais espaços lhes são reservados, quais formas de poder lhes são atribuídas ou negadas.

Não temos tempo de aprofundar a questão aqui, mas apenas deixemos registrado que o que alguns chamam pejorativamente de “ideologia de gênero” nada mais é do que o esforço acadêmico e político de dar visibilidade a essas construções históricas, de questionar a naturalização das desigualdades e de abrir espaço para experiências plurais de existência. Olhemos ao nosso redor na noite de hoje e ao processo de feminização do magistério. Tal feminização não é da ordem da natureza, é da ordem do social. Observemos os valores sociais relacionados à nossa profissão: nada disso é da ordem biológica, mas da ordem da cultura.

## **Mulheres educadas pelos impressos no século XX**

É nesse horizonte que se inscrevem as pesquisas que diferentes campos de saber ligados às Humanidades em geral - sociologia, história, antropologia, análise do discurso, filosofia etc - vem desenvolvendo há décadas sobre a educação das mulheres mediada pelos impressos. Particularmente as historiadoras da educação elegeram as revistas, jornais, suplementos, fotonovelas, livros e colunas femininas como fonte/objeto para discorrerem sobre determinadas pedagogias difusas, que educaram para além da escola (Cunha, 2007; Campos, 2009; Veiva, 2019; Galvão; Moreira, 2022; 2024)

No Brasil, sabemos que títulos como *Capricho*, *O Cruzeiro* ou *Querida*, por exemplo, educaram cotidianamente leitoras em questões relativas à moda, beleza, sentimentos e conduta. Nos Estados Unidos, a *Ladies'*

*Home Journal*; na Itália, *Annabella*; na Inglaterra, o *Englishwoman's Domestic Magazine*; na França, *Vogue* e *Marie Claire*. Todos esses veículos, dentre centenas de outros, transmitiram mensagens pedagógicas sobre como amar, como desejar, como se portar. Enfim, como ser mulher, tanto no espaço público quanto no privado (Buitoni, 1981; Neiva 2019, Demarque, 2023, Guimarães, 2025).

Esses e tantos outros impressos moldaram sensibilidades e reproduziram normas sociais, funcionando como uma “escola paralela”, onde se ensinava a ser mulher nos gestos, nas emoções e no corpo. Aqui se revela um ponto crucial: a educação para o bem viver não pode ignorar essas pedagogias difusas do passado e do presente, pois são elas que naturalizam ou desconstroem padrões que regem a vida cotidiana. Roger Chartier (1992) nos lembra que os impressos não são apenas portadores de conteúdo, mas dispositivos de leitura que moldam modos de ver e interpretar o mundo.

Destaque-se que ao longo do tempo talvez nenhum outro setor tenha sido alvo tão certo dessa pedagogia difusa quanto o corpo da mulher. Michelle Perrot (2002, 2024) recorda que a associação entre mulher e beleza remonta “à noite dos tempos”. Simone de Beauvoir (1949) destacou como a mulher foi historicamente definida como um “outro”, reiteradamente vinculado à aparência.

Essa pedagogia do corpo feminino é hoje reforçada, bem sabemos, pelas redes sociais, onde influenciadoras digitais atuam como herdeiras das antigas colunistas femininas. A diferença é que agora a fronteira entre conteúdo e publicidade praticamente desapareceu, e a estética do *self branding* transforma o corpo em cartão de visitas e moeda social.

Nesse cenário, falar em educação para o bem viver significa formar sujeitos capazes de questionar, resistir e, porque não dizer, rir dessas pedagogias da beleza rompendo com o jugo da magreza compulsória, da juventude eterna e da estetização da existência. A possibilidade de riso crítico diante das imagens iniciais é, em si mesmo, um gesto pedagógico de libertação subversiva.

## **Considerações finais**

Fechemos a nossa breve participação nesta mesa. A Lei 14.986, ao inscrever a história das mulheres nos currículos escolares, nos convida a ampliar esse olhar sobre as pedagogias da cultura: a compreender que as mulheres não foram – e podem não ser - apenas sujeitos passivos de pedagogias

culturais, mas também criadoras de muitas outras pedagogias, produtoras de novas formas de ser e de estar no mundo. Por isso, encerro esta minha participação com uma provocação que é também um apelo.

Se o corpo e a beleza continuam sendo, em grande medida, obrigações que atravessam a nossa cotidianidade, como observado nos outdoors no início no nosso encontro, cabe perguntar: que pedagogias desejamos construir para o futuro das meninas, das mulheres e de nós mesmas? Em cada sala de aula, em cada novo desenho curricular, somos convidadas a pensar práticas educativas que ultrapassem determinada identidade corporal como medida de valor humano. Somos convidadas a pensar práticas educativas que ofereçam às meninas e mulheres possibilidades de existir para além da aparência, da juventude eterna ou da magreza obrigatória.

Talvez esta seja uma das tarefas mais urgentes de nosso tempo: elaborar pedagogias que ampliem a experiência feminina, assegurando a cada uma o direito de ser múltipla, complexa e inteira e, porque não dizer, transcendental.

A Lei 14.986 nos convoca, por fim, a inscrever oficialmente a história das mulheres no currículo escolar, mas também a repensar as pedagogias da cultura que continuam a educar fora da escola. Ao articular essas duas dimensões — o currículo oficial e as pedagogias difusas da imagem e do corpo feminino — podemos imaginar uma educação que efetivamente se vincule ao bem viver. Por que educar para o bem viver é, afinal, educar para a diversidade, para a crítica cultural, para o respeito, para a liberdade...e para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. RJ: Nova Fronteira, 2008.

BUITONI, Dulcília Helena Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Loyola, 1981.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução - Os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMPOS, Raquel Discini. *Mulheres e crianças na imprensa paulista: educação e história*. SP: Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. *A educação entre a ética e a estética: os álbuns ilustrados paulistas*. Uberlândia: Edufu, 2023.

DEMARQUE, Gisllene Rodrigues Ferreira. *Pedagogias de Lifestyle: educação, aparência e performance feminina nas revistas O Cruzeiro (Brasil) e Ladies' Home Journal (EUA) – 1946-1953*. Tese. 279f. Faced/UFU, 2023.

GUIMARÃES, Ana Carolina de Carvalho. *Feminino em revista: representações e sentidos em páginas d'A Noite Ilustrada (1930-1954)*. Tese. 332f. FEUSP, 2025.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher. Permanência e revolução do feminino*. SP: Cia das Letras, 2000.

MAUAD, Ana. Através da imagem: fotografia e História. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 73-98.

MOREIRA, Kênia Hilda; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (Org.). *Impressos que educam. Vol. I*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2022.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Impressos que educam. Vol. II*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2024.

NEIVA, Renata Maria de Oliveira. *Pedagogias da Beleza. As páginas femininas do Correio da Manhã*. Uberlândia: Edufu, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*. v. 15. n. 2, 1990.

SANT'ANNA, Denise. *História da beleza no Brasil*. SP: Contexto, 2014.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. SP: Cia das Letras, 2004.

SOUZA, Gabriel Monteiro. *Pedagogia da beleza em discursos publicitários na revista A Vida Moderna: São Paulo (1907-1926)*. Dissertação. 151f. Faced/UFU. 2019.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. SP: Ateliê Editorial, 2014.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. SP: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. 2024. *Le tempos des féminisms*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle, 2023.

VIGARELLO, George. *História da Beleza*. RJ: Ediouro, 2006.

\_\_\_\_\_. Treinar. In. CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org). *História do corpo: as mutações do olhar. O século XX*. Petrópolis: Vozes, 2009.

# QUANDO A UNIVERSIDADE TAMBÉM FERRE: Mapeando a violência de gênero no ensino superior

*Viviane Teixeira Silveira<sup>1</sup>*

O conceito de bem viver não é apenas um ideal normativo, mas um horizonte epistêmico-político de origem andina que questiona o desenvolvimento hegemônico e propõe relações de cuidado, reciprocidade e justiça ecológica (Acosta, 2010; Gudynas, 2011). Na universidade, sua operacionalização implica reconhecer epistemologias do Sul e práticas institucionais que descolonizem o currículo e os modos de gestão (Walsh, 2010). Conectar bem viver ao enfrentamento da violência de gênero significa, portanto, reorganizar tempos, espaços e protocolos para que o cuidado seja princípio estruturante das políticas acadêmicas e de convivência.

A partir dos princípios éticos do bem viver, a violência de gênero aparece como negação radical do cuidado e da reciprocidade que sustentam a vida comum; por isso, enfrentá-la não é um adendo, mas condição de possibilidade para qualquer comunidade que pretenda “viver bem”. Tal enfrentamento requer reconhecer a pluralidade e a justiça como princípios orientadores: admitir a coexistência de múltiplos sujeitos — mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas negras, indígenas e com deficiência — implica combater as desigualdades que produzem risco e silêncio, desnaturalizando hierarquias que atravessam a universidade e a sociedade.

O bem viver convoca a universidade a articular cuidado, justiça e sustentabilidade em suas práticas formativas e de gestão e enfrentar

---

1 Doutora. Docente do Curso de Educação Física/Faculdade de Ciências da Saúde/Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

a violência de gênero torna-se, assim, uma condição pedagógica e institucional para o bem viver: exige revisar currículos e metodologias, fortalecer redes de acolhimento, garantir ambientes seguros e promover pedagogias do cuidado que integrem equidade, direitos humanos e responsabilidade socioambiental. Essa perspectiva desloca respostas individuais para soluções coletivas, interdisciplinares e territorialmente situadas.

A presença de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ nas universidades, sobretudo a partir da década de 1970, trouxe à cena acadêmica debates que tensionam os limites de uma ciência historicamente androcêntrica. Apesar de avanços, persistem assimetrias de poder e práticas discriminatórias que repercutem em assédio e violências de diferentes naturezas. Estudos de referência evidenciam que a violência de gênero envolve camadas individuais, relacionais, institucionais e socioculturais e, portanto, demanda abordagens integradas para sua prevenção e enfrentamento (Heise, 1998; Connell; Messerschmidt, 2005; Crenshaw, 1989; Bourdieu, 2002).

Em nível nacional, os dados de matrículas e concluintes no Ensino Superior confirmam a consolidação da presença feminina, ao passo que persistem desigualdades e vulnerabilidades específicas, inclusive por raça/etnia, idade e orientação sexual (INEP, 2020). Em 2020, segundo o INEP, as mulheres representaram cerca de 60% das/dos concluintes de cursos presenciais, com maiores índices de evasão entre estudantes negras (INEP, 2020). A literatura associa experiências de assédio e violência a quedas no desempenho, atrasos na diplomação, evasão, além de depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático (Jordan et al., 2014).

A violência de gênero assume diferentes manifestações nos contextos universitários, e segundo algumas pesquisas realizadas, as mais frequentes são a violência psicológica e o assédio sexual; este último, geralmente cometido por professores homens em relação às alunas (Bermúdez-Urbina, 2014; Fuentes-Vásquez, 2019; Realpe *et al*, 2015).

Hernandez e Barraza (2021) apresentam que são três formas de assédio sexual: 1) o assédio de gênero, que consiste nos comportamentos ofensivos sexuais que se apresentam de maneira verbal, física e simbólica, podendo ser hostis, ofensivos e misóginos; 2) a atenção sexual não desejada, que pode incluir tanto expressões românticas quanto manifestações sexuais mais dire-

tas, podendo chegar a ser intimidatórias ou ofensivas; e 3) a coerção sexual, marcada pelas condutas sutis ou explícitas, nas quais se demanda uma troca sexual para se adquirir benefícios laborais.

A partir da literatura encontrada, é possível ver que no Brasil, este tema é ainda pouco pesquisado e debatido. Em 2015, o Instituto Avon, realizou uma pesquisa que mostrou que em uma amostra de 1823 estudantes universitários/as, 73% dos homens e mulheres relataram que conheciam casos de assédio sexual na universidade; e 56% das mulheres relataram ter sofrido assédio sexual nesse contexto (AVON, 2015). Ou seja, o assédio na universidade é um problema preocupante que afeta estudantes, professores/as e funcionários/as, criando um ambiente acadêmico desafiador e, em muitos casos, prejudicando o bem-estar e o desempenho acadêmico das vítimas.

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo são resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> que visa investigar a problemática da violência de gênero, em todas as suas formas e interseccionalidades, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), suas causas e consequências, além de discutir a importância de combater e prevenir esse tipo de violência para construir uma educação mais equitativa, inclusiva e segura visando colaborar com a construção de um projeto político de sociedade comprometido com a transformação da desigualdade estrutural de poder, eliminando qualquer discurso de inferiorização e subordinação das mulheres, contribuindo para os princípios éticos do bem viver.

## **Materiais e métodos**

A pesquisa foi conduzida por meio de abordagem quantitativa, utilizando um questionário estruturado, adaptado às características das participantes (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006). O instrumento abrangeu informações sobre o perfil socioeconômico e acadêmico (como raça/etnia, idade, curso, renda, local de moradia e deslocamento), bem como questões específicas sobre violência de gênero, incluindo vivências pessoais, conhecimento de casos, identificação do tipo de violência, autoria, local dos episódios, denúncias e compartilhamento da situação. A aplicação foi

---

2 Título: Violência de gênero na UNEMAT: Incidência, Prevalência, Consequências e Estratégias de Prevenção. Parecer Comitê de Ética Nº6.591.884. Financiamento: Programa de Apoio à Pesquisa e Inovação - PAPI para Auxílio Financeiro a Projetos de Pesquisa/Inovação de Demanda Interna – PRPPG/UNEMAT.

realizada presencialmente com todas as alunas matriculadas nos cursos de graduação do Campus de Cáceres/MT.

Os dados coletados nos questionários serviram para verificarmos a incidência e a prevalência dos casos de violência de gênero na FACIS/UNEMAT, entre outros índices, bem como, para fazermos o recorte da amostra que será entrevistada, em uma segunda etapa da investigação.

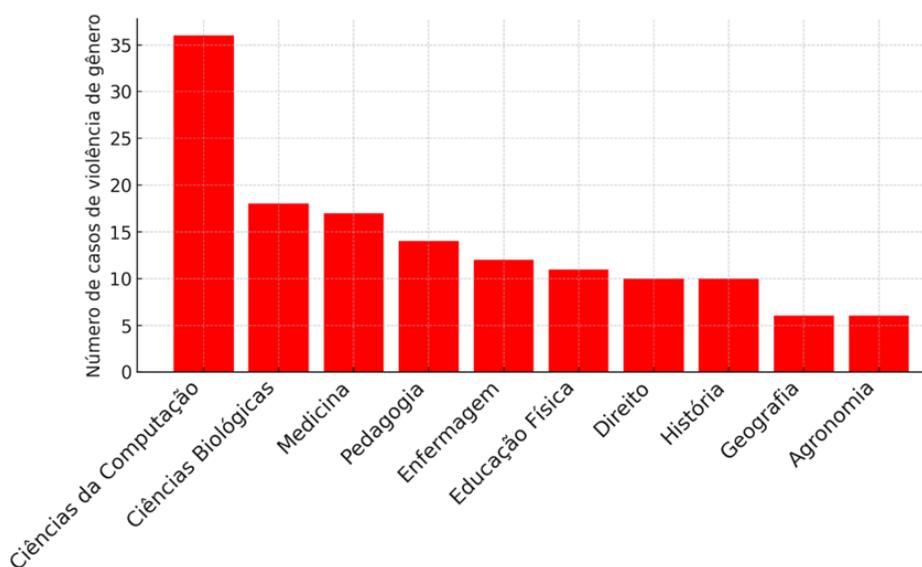
A regressão logística com penalização LASSO (Least Absolute Shrinkage and Selection Operator) foi utilizada neste estudo como ferramenta para modelagem da probabilidade de uma estudante relatar ter sofrido violência de gênero, a partir de variáveis preditoras de natureza socioeconômica, acadêmica e comportamental. Essa abordagem permite identificar os fatores mais relevantes associados à ocorrência de violência, mesmo em um cenário com múltiplas variáveis explicativas e potencial multicolinearidade entre elas.

Nesse sentido, é importante destacar que a pesquisa não tem a pretensão de ser estatisticamente representativa do quadro complexo de violências contra estudantes, existentes na UNEMAT. Contudo, objetiva ser uma dentre outras possíveis formas de delinear um retrato urgente acerca do fenômeno da violência contra mulheres na instituição. Ao abordar de maneira sociológica um tema do cotidiano vivido, objetiva-se ser possível produzir subsídios para a sua melhor compreensão e, por consequência, para seu enfrentamento, no âmbito da política institucional.

## **Resultados e discussão**

O levantamento contou com 1.101 questionários respondidos por acadêmicas do Campus de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A prevalência geral de violência de gênero relatada foi de 13,2% (145 estudantes). Em números absolutos, os cursos com maior concentração de casos foram Ciências da Computação (36 casos, 24,1% do total de ocorrências relatadas), Ciências Biológicas (18 casos, 12,1%) e Medicina (17 casos, 11,4%). Outros cursos com registros significativos incluem Pedagogia, Enfermagem, Educação Física, Direito e História.

**FIGURA 1** – GRÁFICOS DE BARRA MOSTRANDO O NÚMERO ABSOLUTO DE CASOS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO, REPORTADOS POR DISCENTES DO CAMPUS DE CÁCERES DA UNEMAT, SEPARADO POR CURSOS DE GRADUAÇÃO.



Fonte: Dados da pesquisa (UNEMAT, 2025).

## Tipos de violências relatadas

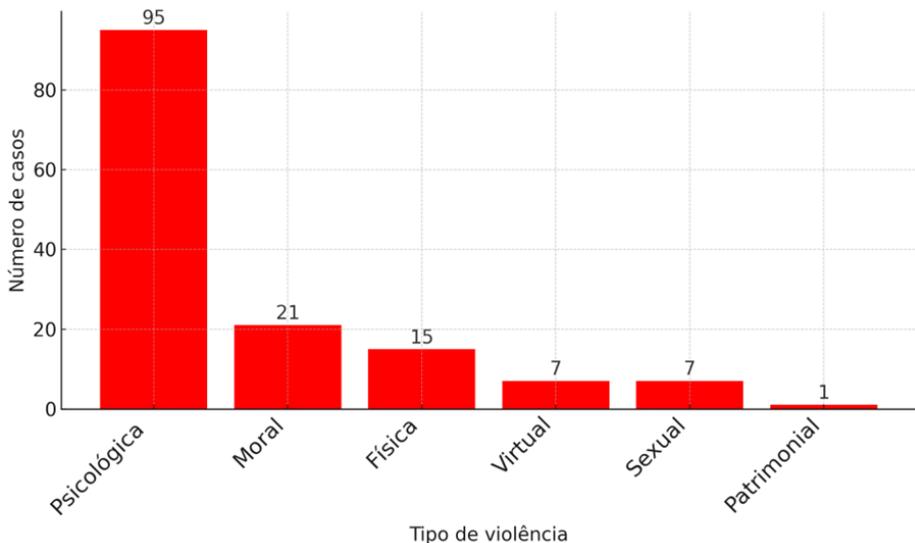
Entre os 145 casos positivos de violência de gênero relatados, o tipo mais recorrente foi a violência psicológica, com 95 registros (65,5% do total) (Figura 2). Esse dado revela que, na maioria dos episódios, o impacto esteve relacionado a agressões emocionais, intimidações, humilhações e práticas que afetam diretamente a saúde mental e o bem-estar das vítimas. A violência psicológica, representando mais da metade dos relatos, revela um padrão coerente com a literatura: Heise (1998) destaca que os danos emocionais tendem a ser mais recorrentes e duradouros, embora frequentemente invisibilizados.

Em segundo lugar aparece a violência moral, com 21 ocorrências (14,5%), seguida pela violência física (15 casos, 10,3%). Já as violências virtual e sexual tiveram 7 registros cada (4,8%), enquanto a violência patrimonial foi mencionada apenas uma vez (0,7%) (Figura 2).

A violência física e a violência sexual, ainda que menos frequentes, representam formas mais explícitas e que, por isso, podem ser mais facil-

mente identificadas, mas não necessariamente mais combatidas. A violência virtual, por sua vez, destaca um novo campo de vulnerabilidade, coerente com pesquisas sobre cyberviolência e a exposição de corpos e intimidades em ambientes digitais (Silva, 2020).

**FIGURA 2** – GRÁFICO DE BARRA MOSTRANDO O NÚMERO ABSOLUTO DE CASOS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO, REPORTADOS POR DISCENTES DO CAMPUS DE CÁCERES DA UNEMAT, SEPARADO POR CURSOS DE TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA.



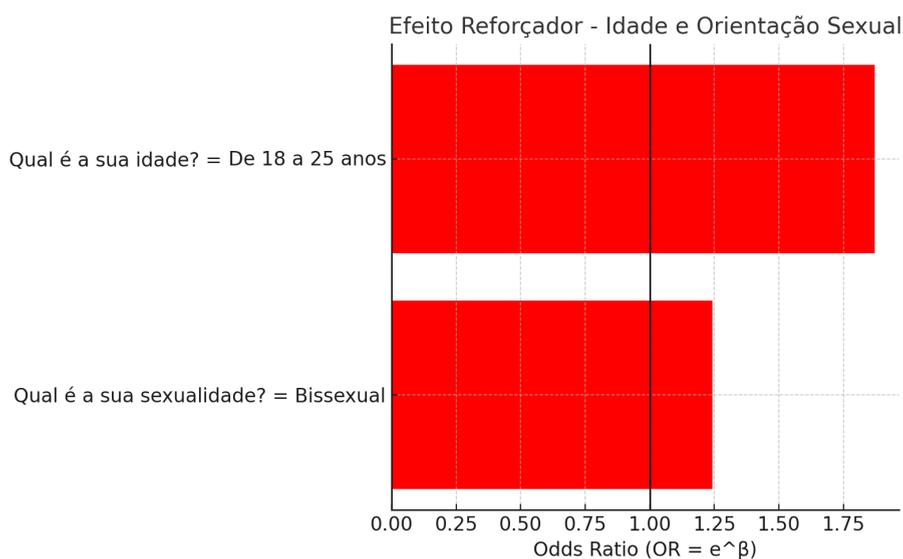
Fonte: Dados da pesquisa (UNEMAT, 2025).

A análise dos possíveis fatores relacionadas a uma maior predisposição a sofrer violência de gênero também foi conduzida utilizando o método de Regressão LASSO que permitiu identificar as variáveis mais relevantes associadas à ocorrência de violência de gênero. O modelo apresentou um desempenho elevado ( $AUC \approx 0,94$ ), indicando boa capacidade de discriminação entre estudantes que relataram e não relataram casos de violência.

Ao incluir as variáveis sociodemográficas, a Regressão LASSO selecionou como fatores de maior risco (efeito reforçador) a idade entre 18 e 25 anos ( $OR = 1,87$ ) e a bissexualidade ( $OR = 1,24$ ) (Figura 3),

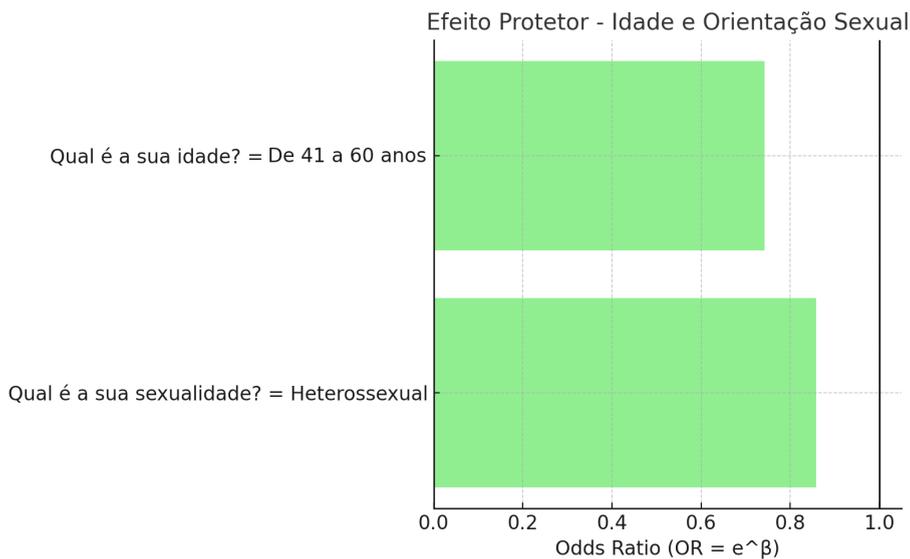
sugerindo que estudantes mais jovens e pertencentes a minorias sexuais estão mais expostas à violência de gênero no contexto universitário. Por outro lado, foram identificados como fatores de proteção (efeito protetor) a idade entre 41 e 60 anos (OR = 0,74) e a heterossexualidade (OR = 0,86), indicando menor probabilidade de relato de violência nesses grupos (Figura 4).

**FIGURA 3** – GRÁFICOS DE BARRA MOSTRANDO OS COEFICIENTES DAS VARIÁVEIS SELECIONADAS PELO MODELO LASSO COMO EFEITOS REFORÇADORES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO, REPORTADOS POR DISCENTES DO CAMPUS DE CÁCERES DA UNEMAT.



Fonte: Dados da pesquisa (UNEMAT, 2025).

**FIGURA 4** – GRÁFICOS DE BARRA MOSTRANDO OS COEFICIENTES DAS VARIÁVEIS SELECIONADAS PELO MODELO LASSO COMO EFEITOS PROTETORES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO, REPORTADOS POR DISCENTES DO CAMPUS DE CÁCERES DA UNEMAT.



Fonte: Dados da pesquisa (UNEMAT, 2025).

A concentração de casos na faixa etária de 26 a 40 anos, especialmente entre pessoas não-binárias, sugere que identidades dissidentes enfrentam barreiras específicas de reconhecimento e acolhimento. Esses padrões dialogam com a literatura internacional (Barrick et al., 2013; Hossain et al., 2014) e com análises nacionais sobre cultura universitária, masculinidades e assédio (Zanello, 2018; Possas, 2017; Furlin, 2025).

O recorte interseccional evidenciou assim maior vulnerabilidade entre estudantes mais jovens e LGBTQIAPN+. O que também vai ao encontro de pesquisas realizadas em outras universidades. Por exemplo, segundo Barrick et al. (2013), a violência de gênero contra mulheres universitárias tem associação com a faixa etária, visto que mulheres mais jovens relatam índices mais altos de violência por parceiro íntimo. Outro ponto apresentado em uma pesquisa de Hossain et al. (2014) é de que mulheres entre 18 e 19 anos têm 1,6 mais chances de sofrer violência sexual quando comparadas a mulheres mais velhas da mesma população.

Pessoas LGBTQIAPN+ desafiam essas normas ao performarem identidades e desejos que escapam das expectativas tradicionais de gênero e sexualidade. Como resposta, muitas vezes enfrentam violências simbólicas, psicológicas, sexuais e físicas que vão desde piadas e exclusão social até agressões físicas e ameaças e estupros— muitas vezes dentro das salas de aula, em trotes, festas acadêmicas ou mesmo em interações cotidianas com colegas e professoras/es.

A violência, infelizmente, está presente em toda nossa esfera social. Logo, a universidade, apesar de reproduzir comportamentos culturais e naturalizados que a sociedade constrói, deveria ser um espaço de discussão e enfrentamento a todo o tipo de violências. Contudo, observam-se situações de resistência à persistência de uma estrutura rígida, moldada na concepção heteronormativa e LGBTQIAPN+fóbica que deslegitima outras formas de existir e de viver outras corporalidades (Butler, 2019). Percebe-se ainda, que as comunidades ditas mais vulneráveis (mulheres mais jovens e comunidade LGBTQIAPN+) seguem como as mais violentadas dentro da Universidade.

O curso de Educação Física apresentou um padrão distinto, com predomínio da violência física sobre a psicológica. Esse achado pode ser compreendido considerando a centralidade do corpo, da performance e da competitividade no cotidiano desse curso. Connell e Messerschmidt (2005) lembram que masculinidades hegemônicas tendem a se manifestar de maneira mais visível em ambientes corporais e esportivos, o que pode explicar o caráter mais físico das agressões relatadas. A violência nesse contexto não é apenas expressão de conflitos interpessoais, mas também resultado de uma cultura de práticas corporais em que virilidade e poder físico são socialmente valorizados, indicando a necessidade de ações preventivas e educativas direcionadas ao curso, considerando sua rotina acadêmica e de práticas corporais e esportivas.

Observou-se também subnotificação: a maior parte dos casos não chegou a canais institucionais, por medo de retaliação ou descrença na eficácia dos procedimentos — um achado consistente com Meneghel (2012) e Furlin (2025) que apontam o medo de retaliação e a falta de confiança nas instâncias formais como barreiras importantes. A literatura sobre “institutional betrayal” (traição institucional) descreve como organizações podem falhar em proteger vítimas, desencorajando denúncias por meio de respostas lentas, descrédito ou retaliação (Smith; Freyd, 2014; Bedera, 2021).

Os achados reiteram padrões descritos pela literatura: predominância de danos psicológicos e morais, naturalização de práticas abusivas e barreiras institucionais ao acesso a apoio e justiça. A articulação entre o modelo ecológico da violência (Heise, 1998), a crítica à dominação masculina (Bourdieu, 2002) e a masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2005) ajuda a compreender como estruturas e culturas organizacionais sustentam comportamentos abusivos. Pesquisas e relatórios nacionais apontam a necessidade de consolidar protocolos, redes de acolhimento e mecanismos de responsabilização (Almeida; Zanello, 2022; Furlin; Delgado, 2024).

### **Considerações finais**

Transformar a universidade em um espaço efetivamente democrático requer enfrentar a violência de gênero como problema público e político. É imperativo reconhecer as estruturas que a sustentam, aprimorar os mecanismos de prevenção e responsabilização e consolidar ambientes de cuidado e pertencimento. Ao fazê-lo, avançamos na permanência estudantil, na qualidade da formação e no cumprimento da missão social do Ensino Superior, em coerência com o bem viver.

A permanência estudantil também depende da qualidade das relações no cotidiano institucional. Ambientes receptivos e respeitosos para mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ reduzem evasão e promovem aprendizagem. A omissão de conteúdos de gênero nos currículos limita a formação de profissionais capazes de acolher a diversidade e enfrentar violências; reconhecer essa lacuna é parte do compromisso com Direitos Humanos e com o próprio projeto de universidade democrática.

As recomendações decorrentes deste estudo apontam para um conjunto articulado de ações institucionais. Em primeiro lugar, é necessário instituir e fortalecer canais de denúncia e acolhimento com sigilo, acessibilidade e prazos definidos para resposta, ampliando a confiança da comunidade acadêmica. Em paralelo, propõe-se formação continuada para docentes, técnicos e estudantes em gênero, diversidade e Direitos Humanos, de modo a qualificar o reconhecimento de situações de violência e a mediação de conflitos. A universidade deve ainda revisar e integrar conteúdos de gênero e raça/etnia nos currículos e nas práticas pedagógicas, valorizando produções feministas e decoloniais e promover metodologias participativas centradas no cuidado. O apoio a grupos de pesquisa e extensão dedicados ao tema — com financiamento,

estrutura e reconhecimento institucional — é estratégico para consolidar redes de acolhimento e inovação. Por fim, recomenda-se instituir mecanismos de monitoramento contínuo, com indicadores públicos sobre ocorrência e resposta institucional, avaliações periódicas de efetividade e transparência na comunicação dos resultados à comunidade universitária.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo**: una lectura desde la Constitución de Montecristi. Quito: Fundación Friedrich Ebert – FES-ILDIS, 2010.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; ZANELLO, Valeska (orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília, DF: OAB Editora, 2022.

BARRICK, Kelle; KREBS, Christopher; LINDQUIST, Christine. Intimate partner violence victimization among undergraduate women at historically black colleges and universities (HBCUs). **Violence Against Women**, v. 19, n. 8, 2013.

BEDERA, Nicole. Beyond trigger warnings: a survivor-centered approach to teaching on sexual violence and avoiding institutional betrayal. *Teaching Sociology*, v. 49, n. 3, p. 267–277, 2021.

BERMÚDEZ-URBINA, Flor Marina. “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra”: expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. **Península**, v. 9, n. 2, p. 15–40, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 16 out. 2025.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. **Gender & Society**, v. 19, n. 6, p. 829–859, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, p. 139–167, 1989.

FUENTES-VÁSQUEZ, Lya Yaneth. “Cuentos que no son cuentos”: acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. **Nómadas**, Bogotá, n. 51, p. 135–153, 2019.

FURLIN, Neiva. Mecanismos institucionais de prevenção e enfrentamento das violências de gênero em universidades estaduais. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 11, n. 1, p. 25–51, 2025.

FURLIN, Neiva; DELGADO, Ana Cristina Coll. Enfrentamento da violência de gênero em universidades federais brasileiras: mapeamento dos mecanismos institucionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 19, e024138, 2024.

GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir: Today's Tomorrow. **Development**, v. 54, n. 4, p. 441-447, 2011.

HEISE, Lori L. Violence against women: an integrated, ecological framework. **Violence Against Women**, v. 4, n. 3, p. 262-290, 1998.

HERNANDEZ, Karla Jasmín Rodriguez; BARRAZA, Adriana Rodriguez. Violencia de género en instituciones de Educación Superior. **Dilemas contemporáneos: educación, política y valores**, v. 8, n. especial 1, p. 1-9, 2021.

HOSSAIN, Mian Bazle; MEMIAH, Peter; ADEYINKA, Adeyemi. Are female college students who are diagnosed with depression at greater risk of experiencing sexual violence on college campus? **Journal of Health Care for the Poor and Underserved**, v. 25, n. 3, p. 1341-1359, 2014.

INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. São Paulo: Instituto Avon; Data Popular, 2015. Disponível em: [https://www.ufsm.br/reitoria/ouvidoria/wp-content/uploads/sites/406/2018/11/Pesquisa-Instituto-Avon\\_V9\\_FINAL\\_Bx-2015-1.pdf](https://www.ufsm.br/reitoria/ouvidoria/wp-content/uploads/sites/406/2018/11/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx-2015-1.pdf). Acesso em: 16 out. 2025.

JORDAN, Carol; COMBS; Jessica; SMITH, Gregory. An exploration of sexual victimization and academic performance among college women. **Trauma, Violence & Abuse**, v. 15, n. 3, 191-200, 2014.

MENEGHEL, Stela Nazareth. Situações limite decorrentes da violência de gênero. **Athenea Digital**, v. 12, n. 3, p. 227-236, 2012.

POSSAS, Lidia Maria Vianna. Sobrevivências e violência de gênero no espaço: Avanços, ambiguidades e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, SP, v. 3, n. 1, p. 97-106, 2017

REALPHE, Sandra Patricia *et al.* "Sutilezas" de la discriminación y la violencia basada en el género? Situación de los y las estudiantes de pregrado y posgrado de una Facultad de Medicina en Bogotá D. C. **MED - Revista Facultad Medicina**, v. 23, n. 1, p. 22-37, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SMITH, Carly Parnitzke; FREYD, Jennifer. Institutional betrayal. **American Psychologist**, v. 69, n. 6, p. 575-587, 2014.

SILVA, Nara Helena Lopes Pereira da. Virtualidade, violência online e corpo: uma compreensão fenomenológica. **Internet & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 311-330, 2020.

WALSH, Catherine. Development as Buen Vivir: Institutional Arrangements and (De) colonial Entanglements. **Development**, v. 53, n. 1, p. 15-21, 2010.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

# CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER E A EXPOSIÇÃO “MULHERES E EDUCAÇÃO: Seus papéis em papel”

*Kênia Hilda Moreira<sup>1</sup>*

## **Feminicídio bate recorde no Brasil em 2024, diz estudo**

No total, 1.492 mulheres foram vítimas, o que representa média de quatro mortes por dia  
*(Souza, CNN, 24 jul. 2025, grifo no original)*

## **Feminicídio: na última década, 35 mulheres morreram por ano em MS**

Conforme dados do Monitor de Violência Contra a Mulher, de 2015 a 2015, Mato Grosso do Sul registrou 346 feminicídios. Quase 60% das vítimas têm idades entre 30 e 59 anos.  
*(França, G1 MS, 8 mar. 2025, grifo no original)*

## **Brasil registra mais de 10 mil casos de feminicídio em 9 anos, aponta levantamento**

Crime passou a ser definido por lei em março de 2015: Centro-Oeste tem maior taxa para cada 100 mil habitantes  
*(Folha de São Paulo, 8 mar. 2024, grifo no original)*

---

<sup>1</sup> Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES), coordenadora geral da exposição em questão. E-mail: keniamoreira@ufgd.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0719411495759181>

## A cada 17 horas, ao menos uma mulher foi vítima de feminicídio em 2024

Nove estados registram 531 mortes por razão de gênero  
(Campos, Agência Brasil, mar. 2025)

As notícias sobre feminicídio, recorrentes na imprensa nacional, não deixam dúvidas sobre como estamos distantes de alcançar uma sociedade com igualdade de gênero. Os lides que servem como epígrafe deste texto compuseram os conteúdos da exposição interativa e itinerante “Mulheres e Educação: seus papéis em papel”, exposta durante os quatro dias do VII Congresso de Educação da Grande Dourados (CEGD), cujo tema foi “Educação para o Bem-Viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”<sup>2</sup>. Neste ensaio, nossa intenção é apresentar a exposição em questão, evidenciando conexões entre seus objetivos e a educação para o bem viver.

No livro “O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos”, Alberto Acosta (2016) explica que bem viver é uma expressão de origem andina, baseada na cosmovisão dos povos originários, como um referencial para a sustentabilidade do planeta. Para o autor:

Com sua proposta de harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade, solidariedade entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso a valores de uso, o Bem Viver, uma ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para formulação de visões alternativas de vida (Acosta, 2016, p. 33).

A sociedade no sistema capitalista ultraneoliberal, como sabemos, não tem assegurado uma vida digna em perspectiva coletiva, levando ao aumento diário da desigualdade e da exclusão, assentadas em raízes coloniais. Como destacam Locateli e Wenczenovicz (2021, p. 446), o modo econômico capitalista, ao valorizar a produção e o consumo, despreza “as potencialidades humanas e sua inserção com o meio ambiente e a cultura”. Para as autoras, existe uma conexão entre o bem viver e o feminismo decolonial. Essa articulação reconhece “a interculturalidade, sem dominação, respeita as diferenças sociais, culturais e econômicas, e promove a perspectiva da isonomia pela descontinuidade das relações de poder” (Locateli; Wenczenovicz, 2021, p. 447).

---

2 Trata-se da segunda mostra da exposição, que aconteceu como parte do VII CEGD, entre 8 a 11 de setembro de 2025, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados-MS. A primeira mostra aconteceu no corredor da Faculdade de Educação (FAED), durante a atividade do GEPHEMES Convida, no dia 28 de maio de 2025.

É igualmente relevante destacar o pioneirismo do movimento de mulheres negras, que incorporou a pauta do bem viver em suas reivindicações, como na marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver, realizada “em Brasília, no dia 18 de novembro de 2015, com a participação de mais de 50 mil pessoas”, conforme apontam Moreira e Cardoso (2020, p. 129). Segundo as autoras, “mulheres negras preocupadas com os efeitos do racismo e do sexismo na vida das populações negras produzem sentidos e significados de uma educação antirracista ao mobilizarem as noções de bem viver, ancestralidade e constante luta para o fim do racismo” (Moreira; Cardoso, 2020, p. 132).

Tendo como base essas reflexões e movimentos, argumentamos a respeito da relação entre o conteúdo da exposição “Mulheres e Educação: seus papéis em papel” e o tema Educação para o bem viver, proposto pelo VII CEGD<sup>3</sup>.

Com foco na popularização da ciência, a exposição em questão tem como meta utilizar linguagens alternativas, fazendo uso de uma estética variada, para alcançar um público mais amplo e apresentar os resultados das pesquisas realizadas pelo eixo temático “História da Educação de Mulheres pelos Impressos”, que compõe o projeto financiado pelo edital universal do CNPq, intitulado “Impressos que educaram no século XX: janelas interpretativas para as culturas do escrito”<sup>4</sup>. A exposição busca, ao expor tais resultados – que têm os diferentes formatos de impressos que circularam no século XX como fonte de investigação –, contribuir para o questionamento das relações de gênero na sociedade atual, abrindo discussões em torno de um mundo mais justo, pois, como afirma o neurocientista Miguel Nicolelis (2025), a missão da verdadeira ciência é “melhorar a qualidade da vida humana”.

Do mesmo modo, a exposição se insere no propósito de enfrentar a desigualdade de gênero, formulado pelo projeto político da Agenda 2030, lançada em 2015 pela Organização das Nações Unidas, especialmente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 5, que visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres (ONU, 2015).

---

3 O VII CEGD foi coordenado pela FAED/UFGD, em parceria com a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD) e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIC/UFGD), com financiamento do PAEP-CAPES (Programa de Apoio a Evento no País) e do edital Fundect/CAPES pelo Acordo de Cooperação Técnica n. 279/2023, chamada especial FUNDECT/CAPES n. 02/2023 - PDPG 2023 - custeio e bolsas. Site do evento: <https://www.even3.com.br/viicongressoeducacaodagrandedourados-568119/>. Acesso em 30 out. 2025.

4 Contemplado no edital do projeto universal de 2023, na categoria grupos consolidados. Edital CNPq/MCTI, Chamada N. 10/2023-Universal, aprovado com vigência de dezembro de 2023 a dezembro de 2026, sob o processo n. 408191/2023-6.

A curadoria da exposição corresponde a autora deste ensaio, tendo como bolsista de apoio técnico Lucrécia de Oliveira Prieto<sup>5</sup>. A mostra esteve aberta ao público no *hall* de entrada do auditório central da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), entre 8 e 11 de setembro de 2025, mesmo período do VII CEGD, sendo visitada pelo público do evento. Além da divulgação na imprensa local, pelo jornal Notícias de Dourados (Lorini, 2025), contou-se também com a circulação de informações sobre essa segunda edição na rede social do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Culturas do Escrito (NEPCE, @nepce.ufgd).

O nome da exposição, “Mulheres e Educação: seus papéis em papel”, foi inspirado no livro de Dulcília Buitoni (2009), “A mulher de papel: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira”, lido pelos integrantes do eixo como parte das atividades de 2024. O cartaz de apresentação e divulgação tem como imagem o quadro “Rosto ao vento”, autorretrato pintado pela artista Françoise Gilot, em 1944.

#### FIGURA I – CARTAZ DA EXPOSIÇÃO E ADEQUAÇÃO DO CARTAZ PARA O VII CEGD



Fonte: produzido pela equipe responsável pela exposição (2025)<sup>6</sup>

- 5 Lucrécia de Oliveira Prieto está no projeto desde março de 2025. Participam do eixo de investigação a bolsista de Iniciação Científica Lara Beatriz Rozati Fernandes, a mestranda Aline Silva e Silva e os doutorandos Cinthya Lorena Larrea Viera e Cristian Lopez Gomes.
- 6 A arte do cartaz foi produzida pela bolsista de apoio técnico Ana Clara Mallmann, aluna do curso de Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bolsista entre outubro de 2024 e março de 2025, e adaptada para o VII CEGD pelo professor Edilson de Araújo dos Santos (FAED/UFGD).

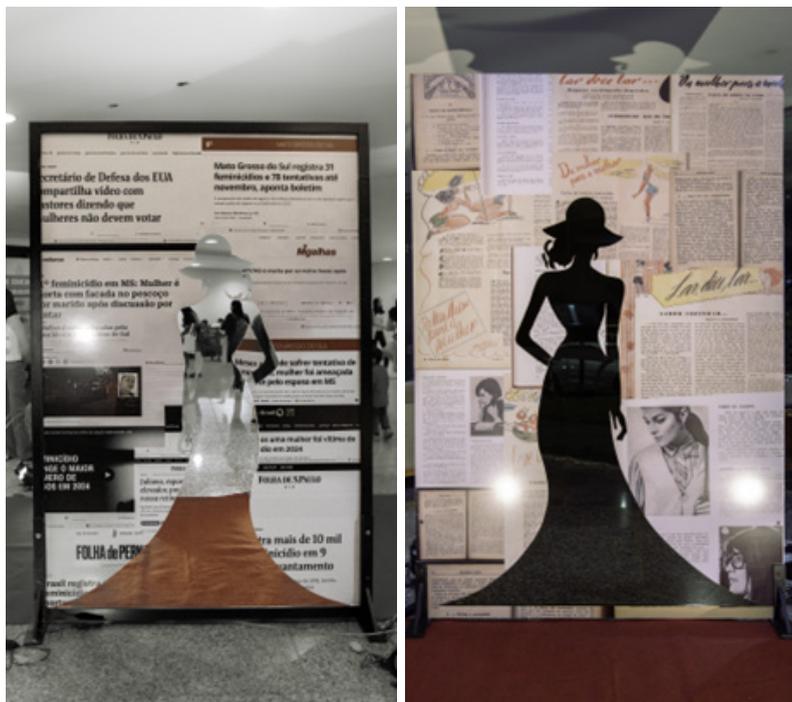
Para alcançar os objetivos propostos neste ensaio, expomos nossos argumentos ao apresentar cada uma das instalações, a saber: “Silhueta: frente e verso”; “Mulher vestida de papel”; “A importância da virgindade feminina no século XX”; “Para ter sorte no amor”; “A cozinha no espaço do *Lar Doce Lar*”; e “Referências, fontes e publicações”.

## **SILHUETA: FRENTE E VERSO**

Os lides de jornais que compõem a epígrafe deste texto reforçam a importância de discutir a história da educação de mulheres como parte de uma educação para o bem viver. A instalação denominada “Silhueta”, um painel em MDF de 2,20m x 1,50m, adesivado em frente e verso, expõe, de um lado, notícias recentes sobre feminicídio em Mato Grosso do Sul e no país, divulgadas pela imprensa nos últimos anos. O outro lado do painel apresenta páginas avulsas de colunas de revistas e livros destinados às mulheres como público-alvo, que circularam ao longo do século XX, contendo prescrições sobre como mulheres brancas, letradas e de classes média e alta deveriam se comportar.

No centro do painel, foi inserido um espaço vazado em formato de silhueta, delineando o corpo de uma mulher elegante, com chapéu e vestido, com o intuito de simbolizar a imagem clássica da figura feminina. Esse espaço aberto busca conectar os conteúdos de frente e verso e provocar reflexão sobre a relação entre as prescrições publicadas em diferentes formatos de impressos destinados às mulheres, ao longo do século XX, impondo valores e padrões de comportamento considerados socialmente adequados para meninas, moças, esposas, mães e donas de casa, e as constantes e trágicas notícias sobre feminicídio no século XXI.

## FIGURA 2 – FRENTE E VERSO DO PAINEL “SILHUETA”



Fonte: Fotografias feitas por Pedro Tokitaro durante a exposição no VII CEGD (2025)

Cabe considerar, sob uma perspectiva histórica, que, até recentemente, matar uma mulher sob a justificativa da defesa da honra era socialmente aceitável<sup>7</sup>: até há pouco tempo, para a sociedade, a mulher cometia adultério; o homem, não. O feminicídio foi incluído no Código Penal Brasileiro em 2015, há apenas dez anos (Lei nº 13.104/2015). Segundo dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), de 2017, “38% dos assassinatos de mulheres são cometidos por um parceiro masculino” (OPAS, 2017).

Segundo Luís Souza (2024):

Os homens mais tradicionais, quando agressores de suas parceiras, não apresentam qualquer constrangimento moral em sê-lo. Efetivamente, alguns desses homens acreditam que corrigem o desvio de uma ordem que acham correta ou creem que con-

<sup>7</sup> Nunca houve previsão legal para a tese da legítima defesa da honra por parte do homem em casos de adultério da mulher, embora ela tenha sido constantemente utilizada em crimes de violência contra a mulher e feminicídio. Em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a inconstitucionalidade dessa tese.

tribuem para uma boa educação dos comportamentos. Outros apenas valorizam o próprio poder e entendem que isso seja absolutamente correto (ético) (Souza, 2024, p. 2788).

É preciso concretizar socialmente a afirmação deste autor ao conclamar que o relacionamento amoroso e/ou casamento “há de ser eterno, se terno, enquanto dure” (Souza, 2024, p. 2784), pois ainda vigora um discurso tradicional segundo o qual o relacionamento deve durar para sempre, cabendo à mulher a responsabilidade de mantê-lo a qualquer custo. Essa interpretação sobre o papel das mulheres na manutenção do casamento aparece entre os conteúdos da exposição em questão, na parte referente aos impressos destinados às mulheres como público-alvo.

São inegáveis os avanços na legislação brasileira no que diz respeito à garantia de direitos das mulheres. No entanto, o número de feminicídios continua aumentando. Nossa hipótese é que os impressos que tinham mulheres como leitoras-modelo, e que circularam ao menos até a década de 1960, confluíram e ainda reverberam em discursos e práticas conservadoras que impõem ao gênero uma estrutura binária e colonial.

A sociedade brasileira, ainda contém os resquícios de um “patriarcalismo” que possui sua parcela de contribuição na postura violenta do homem, que ainda se julga o “centro das atenções”, que sente necessidade de mostrar o poder de dominação sobre a mulher, fazendo com que ela se sinta subjugada (Souza, 2024, p. 2791).

Essa discussão fica mais evidente na explicação sobre as demais instalações, que apresentamos abaixo.

## **MULHER VESTIDA DE PAPEL**

Na instalação intitulada “Mulher vestida de papel”, nosso objetivo foi mostrar como, durante o século XX, a imprensa dedicou amplo espaço para expor prescrições sobre comportamentos considerados socialmente apropriados às mulheres. Como afirmamos na explicação sobre a instalação, os periódicos destinados ao público feminino apresentavam conteúdos sobre beleza, sexo, moralidade, casamento, maternidade e receitas de cozinha, moldando os papéis sociais das mulheres em cada época.

Evidenciando ideias, modas e costumes, a imprensa – tomando muitas vezes o social como natural – talhou a imagem do “eterno feminino”

e, como fator cultural, influenciou inclusive as não leitoras, como explica Dulcília Buitoni (2009).

Nessa instalação, Lucrecia de Oliveira Prieto, bolsista de apoio técnico do projeto, formada em Artes Cênicas, confeccionou um vestido utilizando papel de jornal, vestido em um manequim sem pernas e sem cabeça. O manequim escolhido, composto apenas por um tronco cinturado, simboliza os corpos das mulheres que, por muito tempo, foram olhados e valorizados por seu aspecto biológico da reprodução; simboliza a ausência de liberdade, a ausência de pernas próprias para escolher o caminho; simboliza ainda a imposição de padrões de comportamento ditados por diferentes meios sociais, impressos para reforçar o espaço social privado reservado às mulheres, que não deveriam pensar por conta própria, mas cumprir o que lhes era socialmente estabelecido.

Fig.



Fonte: Fotografia feita por Pedro Tokitaro durante a exposição no VII CEGD; e *banner* explicativo da instalação elaborado pela equipe (2025)

No artigo “Reinventando a universidade democrática na perspectiva do bem viver: as vozes das mulheres em movimento”, as autoras Genro, Marcarin e Gusmão (2019) apoiam-se em Silvia Federici (2017) – ao analisar o processo de transição da Idade Média para o capitalismo na Europa e de colonização dos povos americanos e africanos – para explicar como as

desigualdades entre mulheres e homens têm raízes ancestrais. Argumentam que, “juntamente com o cercamento das terras, que deu fim a uma vida comunal, também foram cercados e subjugados os corpos das mulheres, que passaram a exercer um papel meramente reprodutor – fabricar mão-de-obra para o capital” (Genro; Marcarin; Gusmão, 2019, p. 5). Assim, o papel social da maternidade foi estabelecido desde então, pelo Estado e pela sociedade mercantil nascente.

Por sua vez, Locateli e Wenczenovicz (2021, p. 461), no artigo “Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais”, expõem a necessidade de enfrentar “a política neoliberal associada à estrutura eurocêntrica que reproduz o poder patriarcal, universaliza e encarcera a mulher na categoria do determinismo biológico”.

O intuito das pesquisas do eixo temático “História da educação de mulheres pelos impressos”, que compõe o projeto de pesquisa que dá origem à exposição em questão, é rastrear, evidenciar e problematizar o papel dos impressos na educação de mulheres ao longo do século XX. Como exemplo, cita-se a tese “Mulher e Educação na Revista Folha da Serra (Campo Grande, década de 1930)”, defendida por Eglem Passone Rodrigues (2023). No capítulo “Atividades corporais femininas na revista Folha da Serra e suas dimensões educativas: a década de 1930 entre textos e imagens”, Passone e Moreira (2024) discutem as práticas esportivas realizadas por mulheres campo-grandenses e os cuidados reputados necessários para não causar abalos irreparáveis ao aparelho reprodutor feminino, pondo em risco a maternidade, considerada a função social de maior destaque durante a Era Vargas (1930-1945). Compõe os objetivos dessa expografia, questionar as bases de narrativas estruturais em torno de papéis sociais determinados as mulheres pela sua condição biológica, pois como observou Simone de Beauvoir, desde 1949, a condição feminina é uma construção histórica, não biológica (Beauvoir, 2009).

## **A IMPORTÂNCIA DA VIRGINDADE FEMININA NO SÉCULO XX**

Como afirma Eva Gavron (2002, p. 115), ao abordar o controle normativo das práticas sexuais nas décadas de 1930 e 1940, naquele período a sociedade se via “através da honra das mulheres”. A virgindade era tida como “um bem que poderia ser roubado”. Para evitar esse risco, Helena

Sangirardi<sup>8</sup> foi enfática em seus conselhos nas colunas que assinou na revista *O Cruzeiro*, entre as décadas de 1940 e 1950. Sangirardi assinou as colunas “Da Mulher para a Mulher” (1944-1946) e “Lar Doce Lar” (1944-1956), nessa revista de circulação nacional que, embora não tivesse a mulher como público exclusivo, direcionava mais de 50% de seu conteúdo às leitoras.

A instalação sobre a importância da virgindade feminina, divulgada pela imprensa durante o século XX, baseou-se nas prescrições publicadas por Helena Sangirardi na revista *O Cruzeiro* e foi confeccionada a partir de um manequim de corpo inteiro, vestido com traje de noiva branco, véu e grinalda, representando uma noiva clássica. No véu instalado na cabeça do manequim, cobrindo as costas e o rosto, afixaram-se fitas de cetim brancas, nas quais foram impressas afirmações de Sangirardi publicadas em suas colunas semanais.

Para Helena Sangirardi, em consonância com as expectativas sociais de seu tempo, era comum que rapazes tentassem persuadir as noivas a terem relações sexuais antes do matrimônio, cabendo às mulheres rejeitar totalmente essa possibilidade como única forma de garantir sua dignidade enquanto “moça de família”.

Nesse contexto, explica Gavron (2002, p. 115), “a mulher era como uma flor que se não fosse cuidada poderia ser desflorada e que depois de perder seu maior tesouro, seu hímen, estaria presa à inutilidade”. Ou seja, em nome da moral e dos bons costumes, para preservar a família tradicional, a virgindade feminina, mais que uma questão fisiológica, era compreendida como tema de ordem moral. A mulher que não fosse “pura, séria e boa”, como asseverava Helena Sangirardi em suas colunas, estaria desonrando a própria família, pois a virgindade dizia respeito à hierarquia patriarcal. De acordo com o pensamento burguês sobre a sexualidade, em consonância com a Igreja e o Estado, a honra da mulher estava associada à honra do pai, do irmão ou de qualquer homem da família.

Para que as “mulheres normais” realizassem “o sonho dourado” do matrimônio, formando “um verdadeiro – lar, doce lar”, como incentivava Sangirardi, cabia às moças – além da manutenção da virgindade até a concretização do casamento – reunir atributos considerados necessários para mostrar-se agradáveis e compreensivas com o namorado, o noivo e/ou ma-

---

8 Sobre Helena Sangirardi, conferir Moreira (2025).

rido. Para isso, Helena Sangirardi publicou conselhos de subordinação e tolerância por parte das mulheres, que seriam as responsáveis pelo sucesso do noivado e pela concretização do tão desejado casamento.

A seleção das frases que compõem o véu da noiva na exposição foi dividida em frases sobre a virgindade:

- “[...] a mulher não deve se tornar demasiado fácil para o homem [...]” (Sangirardi, 10 jun. 1944, p. 100);
- “[...] fazer-se respeitar como noiva para chegar ao casamento de cabeça erguida e coração feliz [...]” (Sangirardi, 10 jun. 1944, p. 100);
- “[...] não se arrependa nunca de ter sido pura, séria e boa [...]” (Sangirardi, 6 out. 1945, p. 84);
- “[...] todo o cuidado é pouco quando se trata de certas liberdades a serem concedidas ao namorado ou noivo [...]” (Sangirardi, 24 nov. 1945, p. 88).

E frases sobre como agradecer o marido:

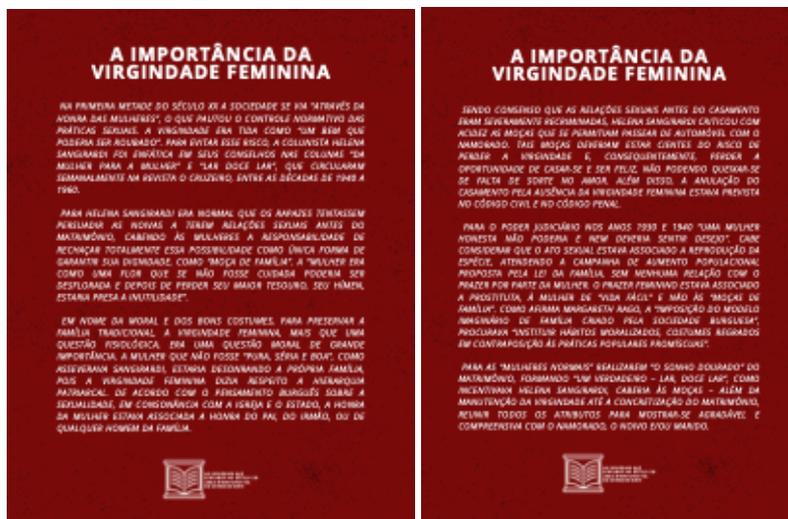
- “Passada a cerimonia dos primeiros dias de casamento, o homem surge diferente, mais autoritário, menos flexível às vontadinhas da mulher. Cabe a esta, portanto, compreender essa modificação quase sempre natural, da lua-de-mel para a vida de todos os dias. E é bom que você saiba, presada leitora, que isso pode não afetar em nada a felicidade do casal.” (Sangirardi, 1 jun. 1946, p. 72);
- “Sacrifique um pouco suas vontadezinhas de moça mimada. É essa a causa das desavenças no seu lar, pode estar certa [...] comece a se controlar. [...] tudo ficará diferente [...] você dará graças a Deus por ter um marido tão bom [...]” (Sangirardi, 15 abr. 1944, p. 80);
- “Procure dominar um pouco seu temperamento para ser feliz [...]” (Sangirardi, 20 abr. 1944, p. 44);
- “[...] procurar valorizar-lhes as qualidades [do homem], tentando esquecer os seus defeitos...” (Sangirardi, 22 jul. 1944, p. 74).
- “[...] “meninas casadouras” [...] “Cuidado com esse exagero nos sonhos. [...] Quanto mais acordadas vocês ficarem, menos sofrimentos [...]” (Sangirardi, 26 jan. 1946, p. 72) e;
- “Deve saber que agradará muito mais ao seu namorado se falar menos em você e ouvi-lo falar mais em si mesmo. Mostre-se sempre interessada nos problemas dele, por mais insípidos que lhe pareçam [...]” (Sangirardi, 25 mar. 1944, p. 76).

**FIGURA 4 – FRENTE E VERSO DA INSTALAÇÃO  
“A IMPORTÂNCIA DA VIRGINDADE”**



Fonte: Fotografias feitas por Pedro Tokitaro durante a exposição no VII CEGD (2025)

**FIGURA 5 – BANNERS DE EXPLICAÇÃO DA INSTALAÇÃO  
“A IMPORTÂNCIA DA VIRGINDADE FEMININA”**



Fonte: Elaborados pela equipe responsável pela instalação (2025)

Como explicam Locateli e Wenczenovicz (2021):

[...] a igualdade em termos interculturais deve ser conquistada pela paulatina supressão da lógica binária da diferença que molda, produz e reproduz as estruturas de poder, ser e saber, e naturaliza a subalternização da mulher no pertencimento ao gênero, raça e classe social, demarcando as dimensões das injustiças (Locateli; Wenczenovicz, 2021, p. 461).

Para as autoras, trata-se de uma “perversa lógica política, social e econômica” que precisa ser “enfrentada por projetos políticos alternativos, como o do bem viver, que incluem o paradigma da igualdade material, em respeito as diferenças, de gênero do feminismo de política decolonial” (Locateli; Wenczenovicz, 2021, p. 461).

## **PARA TER SORTE NO AMOR**

Durante o XII Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE, 14 a 17 de agosto de 2024, em João Pessoa-PB) e o XVI Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana (CIHELA, 20 a 23 de outubro de 2025, em Santiago, Chile), apresentamos discussões sobre as prescrições de Helena Sangirardi na coluna “Da Mulher para a Mulher” (1944-1946), para ter sorte no amor. A colunista empenhou-se em explicar às suas “amigas leitoras” comportamentos considerados adequados para garantir o tão sonhado casamento, desejo de todas as “mulheres normais”. A instalação em questão foi simbolizada por um balanço romântico, com espaço para um casal de namorados e, ao lado, foi colocado um banner com transcrições de prescrições da autora para que as mulheres tivessem sorte no amor e garantissem o casamento, sabendo agradecer seus namorados e noivos até o altar.

## FIGURA 6 – INSTALAÇÃO “PARA TER SORTE NO AMOR” E BANNER ADJACENTE



Fonte: Fotografia feita por Pedro Tokitaro durante a exposição no VII CEGD; e *banner* produzido pela equipe (2025)

As prescrições de Helena Sangirardi desconsideravam o desejo ou a espontaneidade das jovens leitoras; o importante era saber agradecer o rapaz e deixá-lo falar, deixá-lo ser vaidoso, deixá-lo ser o que quisesse, garantindo sempre o agrado e a satisfação do namorado e/ou do noivo. Segredos simples, de mulher para mulher, para assegurar o tão sonhado casamento.

### A COZINHA NO ESPAÇO DO *LAR DOCE LAR*

Com destaque para sua dissertação de mestrado em andamento, intitulada provisoriamente “As prescrições de Helena Sangirardi para as donas de casa em *Lar Doce Lar* na revista *O Cruzeiro* (1940-1950)”, Aline Silva e Silva executou a instalação “A cozinha no espaço do Lar Doce Lar”. Os utensílios utilizados para representar uma cozinha foram emprestados de sua avó, como um aparelho de rádio, uma máquina manual de moer café, um cilindro de massas, um ferro de passar a brasa, panelas e alguns bibelôs.

FIGURA 7 – INSTALAÇÃO DA COZINHA E BANNER ADJACENTE



Fonte: Fotografia feita por Pedro Tokitaro durante a exposição no VII CEGD; e banner com reprodução de uma página da revista *O Cruzeiro* (coluna *Lar Doce Lar*, 19 out. 1946, p. 74)

No aparelho de rádio que compõe a peça, instalado sobre o balcão, foi acoplada uma pequena caixa de som, ligada em efeito *loop*, com a voz de Helena Sangirardi acrescida da gravação de uma leitura recortada de texto da autora, integrante da primeira edição da coluna *Lar Doce Lar*, na revista *O Cruzeiro*, com os seguintes dizeres em áudio:

QUERIDA LEITORA:

MUITAS mulheres invejam outras, pela harmonia que estas conseguem em seus lares [sem saber] qual a receita da felicidade conjugal. [...] O segredo pode ser muito simples [...] pode ser apenas uma receita ... culinária.

[...]

[VOCÊ] deve procurar conhecer [...] os pratos que ele aprecia e os que o aborrecem. Conhecendo os gostos do seu companheiro, todas as vezes que for à mesa um dos pratos que não lhe agradam, procure apresentar, como compensação, um outro do qual ele goste muito.

[...] Lembre-se que também os homens (e não só os peixes) “morrem” pela boca. Apresent[E] um dia ou outro um prato diferente... e o seu marido sorrirá satisfeito. E você verá, então, como uma coisa aparentemente tão simples, pode contribuir para que o seu lar continue sendo um – “Lar, doce lar”...

(Sangirardi, 11 mar. 1944, p. 76).

Além da dissertação em andamento, a discussão sobre a relação entre as prescrições de Helena Sangirardi para que as mulheres agradassem seus maridos cozinhando bem está evidenciada no capítulo “A alegria de cozinhar de Helena Sangirardi: prescrições para as mulheres no espaço doméstico (1940 a 1960)”, de Moreira e Silva (2024). Cabe observar que, além das duas colunas já citadas, Sangirardi foi autora do livro *A Alegria de Cozinhar* (1948?), com várias reedições até 1988. A autora destacou-se no ramo da comunicação no Brasil e atuou em programas na Rádio Nacional e na Rádio Tupi. “As atuações de Helena se basearam na fama de conselheira sentimental e cozinheira exemplar”, entre as décadas de 1940 e 1960, como expõe Moreira (2025, p. 5). Suas publicações contribuíram para formar gerações de mulheres compreensivas em relação aos maridos e que soubessem agradecer cozinhando bem. Afinal, o segredo para a “felicidade conjugal”, para um verdadeiro *lar doce lar*, poderia ser “apenas uma receita... culinária” preparada pela esposa.

## REFERÊNCIAS, FONTES E PUBLICAÇÕES

Além das instalações mencionadas acima, criamos um espaço ao estilo “sala de estar”, com estante, mesa de centro e sofás, para receber os visitantes da exposição. Na estante, incluímos livros, revistas e manuais, contemplando as fontes das pesquisas; algumas obras de referência; e publicações do grupo (disponibilizadas em sua materialidade física), considerando a importância de compreender, ao analisar os impressos, como expõe Chartier (1998, p. 17), “[...] que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ouvir)”, sublinhando “o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor”.

Na mesa de centro, deixamos um diário com folhas pautadas para que os visitantes pudessem registrar suas impressões e comentários gerais sobre a segunda mostra da exposição “Mulheres e Educação: seus papéis em papel”, durante o VII CEGD.

FIGURA 7 – SALA DE RECEPÇÃO E SALA DE ESTAR MONTADAS NA EXPOSIÇÃO



Fonte: Fotografias feitas por Pedro Tokitaro durante a exposição no VII CEGD (2025)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de uma exposição em sua segunda mostra, ainda em fase de construção. Duas instalações que proximamente serão incluídas dizem respeito às prescrições diretas e indiretas para as meninas, expostas em textos e imagens de livros de leitura para o ensino primário, em circulação nas escolas durante o século XX; e à ausência de mulheres negras e indígenas, ou melhor, à exclusividade de mulheres brancas nos impressos analisados, a exemplo da totalidade das capas da revista *O Cruzeiro* (1928-1975), com predominância de imagens femininas. São “[...] narrativas que universalizaram o referencial mulher, a partir de experiências específicas de um grupo seletivo de mulheres brancas e de classe média”, como analisa Francielle Andrade (2024, p. 12).

Acreditamos que a continuidade das mostras da exposição, previstas para 2026, ampliando o número de pessoas impactadas pelas discussões em torno da história da educação de mulheres pelos impressos, tem potencial para contribuir com uma educação para o bem viver.

Ao questionar o ainda crescente índice de feminicídios, em sua relação com a educação das mulheres pelos impressos durante o século XX – em torno dos papéis sociais impostos às mulheres, restritas ao espaço doméstico; à responsabilização exclusiva pelo sucesso matrimonial; à sobrecarga no cuidado da casa, do marido e dos filhos etc. – a exposição pretende contri-

buir para refletir sobre o que pode ser um mundo menos binário, menos colonial, mais justo e mais igualitário.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ANDRADE, Francielle Pinto. **Branquitude na imprensa alternativa feminista (1975-1985)**: uma análise dos jornais Brasil Mulher, Correio da Mulher e Mulherio. 2024. 121f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009[1949].

BUITONI, Dulcília. **A mulher de papel**: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

CAMPOS, Ana Cristina. A cada 17 horas, ao menos uma mulher foi vítima de feminicídio em 2024. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-03/cada-17-horas-ao-menos-uma-mulher-foi-vitima-de-femicidio-em-2024>. Acesso em: 5 nov. 2025.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1998.

FOLHA DE S.PAULO. Brasil registra mais de 10 mil casos de feminicídio em 9 anos, aponta levantamento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 07 mar. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/03/brasil-registra-mais-de-10-mil-casos-de-femicidio-em-9-anos-aponta-levantamento.shtml>.

FRANÇA, Loraine. Feminicídio: na última década, 35 mulheres morreram por ano em MS. **G1 – Mato Grosso do Sul**, 8 mar. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2025/03/08/femicidio-na-ultima-decada-35-mulheres-morreram-por-ano-em-ms.ghtml>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FEDERECI, Silvia. **Calibá e a Bruxa**: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

GAVRON, Eva L. **Seduções e defloramentos**: o controle normativo das práticas sexuais em Florianópolis – 1930/1940. 2002. 128f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GENRO, Maria Ely; MARCARIN, Camila Tomazzoni; GUSMÃO, Renata Castro. Reinventando a universidade democrática na perspectiva do bem viver: as vozes das mulheres em movimento. **Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades**, Juara, v. 2, n. 1, jul./dez., p. 99-117, 2019. DOI: 10.30681/geoambes.v2i1.3746. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/article/view/3746>. Acesso em: 6 out. 2025.

LOCATELI, Cláudia Cinara; WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, p. 445-464, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i26.14869. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/14869>. Acesso em: 5 nov. 2025.

LORINI, Elisa. Exposição destaca visões enraizadas do papel da mulher na sociedade. **Notícias de Dourados**, 24 set. 2025. Disponível em: <https://www.noticiasdedourados.com.br/post/exposic-a-o-destaca-viso-es-enraizadas-do-papel-da-mulher-na-sociedade>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MOREIRA, Kênia Hilda. Helena Sangirardi e a educação das mulheres no Brasil (1940-1970): uma biografia da autora a partir de suas obras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 32, p. 1-26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n2e25923>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/25923>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Aline S. e. A alegria de cozinhar de Helena Sangirardi: prescrições para as mulheres no espaço doméstico (1940 A 1960). In: SILVA, Fabiana Sena da; FARIA FILHO, Luciano Mendes; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. (org.). **Educação na história: mulheres, intelectuais e política**. Campina Grande: EDUEPB, 2024, v. 1, p. 70-93.

MOREIRA, Nubia Regina; CARDOSO, Thaís Teixeira. Mulheres negras em marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver: indícios para um currículo antirracista. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 4, p. 129-151. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p129-151>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16000>. Acesso em: 5 nov. 2025.

NICOLELIS, Miguel. **Miguel Nicolelis**. Entrevista concedida ao programa Roda Viva. São Paulo: TV Cultura, 28 jul. 2025. 1 vídeo (1h35min56s). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/LkQ9oXiRzMc?si=ODpan7WAcLxSPVcx>. Acesso em: 6 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa – violência contra as mulheres**. Brasília, DF: OPAS, 2017. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820). Acesso em: 5 nov. 2025.

PASSONE, Eglem de Oliveira; MOREIRA, Kênia Hilda. Atividades corporais femininas na revista *Folha da Serra* e suas dimensões educativas: a década de 1930 entre textos e imagens. In: MOREIRA, Kênia Hilda.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (org.). **Impressos que educam**. Vol 2. Campinas: Mercado de Letras, 2024, v. 1, p. 205-228.

RODRIGUES, Eglem de Oliveira Passone. **Mulher e educação na revista *Folha da Serra* (Campo Grande, década de 1930)**. 2023. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 4 mar. 1944, p. 78.

SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1944, p. 80.

- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1944, p. 44.
- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 10 jun. 1944, p. 100.
- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 22 jul. 1944, p. 74.
- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 24 nov. 1945, p. 88.
- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 26 jan. 1946, p. 72.
- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 1 jun. 1946, p. 72.
- SANGIRARDI, Helena. Da Mulher para a Mulher. **Revista O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 25 mar. 1944, p. 76.
- SANGIRARDI, Helena. Lar Doce Lar. **Revista O Cruzeiro**. Rio de Janeiro, 11 mar. 1944, p. 76.
- SANGIRARDI, Helena. Lar Doce Lar. **Revista O Cruzeiro**. Rio de Janeiro, 19 out. 1946, p. 74.
- SOUZA, Beto. Femicídio bate recorde no Brasil em 2024, diz estudo. **CNN Brasil**, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/femicidio-bate-recorde-no-brasil-em-2024-diz-estudo/>. Acesso em: 5 nov. 2025.
- SOUZA, Luís Paulo Souza e. do “felizes para sempre; até que a morte os separe” ... e separou: feminicídios no brasil e a violação do direito de (sobre)viver. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 2786–2797, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i6.14350. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14350>. Acesso em: 8 out. 2025.

# "ENQUANTO HOVER RACISMO, NÃO HÁ BEM VIVER": Educação para as Relações Étnico-Raciais como Estratégia para uma Vida Digna

*Delton Aparecido Felipe<sup>1</sup>*

O Bem Viver se constrói na primeira pessoa, na relação entre *eu* e *nós*, na busca de imaginar um outro mundo possível. É por isso que, ao escrever este texto, optei por fazê-lo na primeira pessoa do singular, visto que as reflexões apresentadas aqui são fruto da minha trajetória como pesquisador que tem se dedicado a discutir os efeitos do racismo na formação social do Brasil e na vida dos brasileiros e como um homem negro que vivencia o racismo no corpo. Ao utilizar a expressão ‘Enquanto houver racismo, não há bem viver’, parto da convicção de que nenhuma sociedade pode atingir um estado de bem-estar e desenvolvimento pleno enquanto as consequências do racismo, como as desigualdades no acesso a direitos, trabalho, saúde e moradia, persistirem, impedindo a plena e digna existência de uma grande parcela da população.

A ideia contida no título do texto não é de minha autoria, mas expressa a convicção de diversos movimentos sociais e intelectuais que a utilizam para denunciar as injustiças raciais e a necessidade de um combate efetivo ao preconceito e à discriminação. Uma das versões desta frase deu título ao manifesto intitulado “Enquanto houver racismo, não haverá democracia”, lançado pela Coalizão Negra Por Direitos. Esta é uma organização autôno-

---

1 Professor na Universidade Estadual de Maringá – Paraná e Coordenador de Políticas e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

ma que reúne cerca de 200 organizações, coletivos e grupos do movimento negro brasileiro e cujo objetivo é lutar contra o racismo e em defesa dos direitos da população negra no país.

O manifesto foi lançado em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, que vitimou milhares de pessoas em todo o mundo. O seu intuito foi denunciar o racismo como uma prática genocida contra a população negra no Brasil. O estopim que levou à construção do Manifesto pelas organizações que fazem parte da Coalizão Negra Por Direitos foi o fato de que, mesmo em um período no qual todos estavam lutando pela vida devido a um vírus que a ceifava, os casos de assassinato de pessoas negras, sobretudo da população jovem, por violência policial continuaram ocorrendo.

Exemplos disso foram as mortes de João Pedro, de 14 anos, em 18/05/2020, que estava em casa em isolamento social quando foi atingido por um tiro de fuzil, e de Rodrigo Cerqueira, de 19 anos, em 22/05/2020, morto durante a distribuição de cestas básicas no Morro da Providência, localizado no centro do Rio de Janeiro. Em ambos os casos, os jovens morreram durante a realização de operações da Polícia Militar em comunidades periféricas ou em áreas empobrecidas<sup>2</sup>.

O Manifesto fundamenta-se no pressuposto de que o racismo, enquanto política de hierarquização social que constrói posições de superioridade e inferioridade, tem historicamente provocado não apenas o genocídio da população negra, conforme argumentado por Abdias Nascimento em seu livro *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*, publicado originalmente em 1978 (Nascimento, 2016), mas também imposto sistematicamente obstáculos ao meu/nosso bem-viver. Essa imposição é evidenciada em diversos indicadores sociais, como saúde, moradia, educação, lazer e expectativa de vida, nos quais a população negra ocupa as posições mais desfavoráveis.

Portanto, qualquer projeto de sociedade que almeje o Bem Viver é preciso que se comprometa com o enfrentamento ao racismo em suas múltiplas manifestações, tensionando as hierarquizações sociais baseadas na raça/cor. Afinal, Bem Viver como uma política de transformação social que transcenda a lógica do capitalismo, do extrativismo e das marginaliza-

---

2 Enquanto houver RACISMO, não haverá DEMOCRACIA. <https://soscorpo.org/?p=11443>. Acesso 28 de outubro de 2025.

ções. Essa transformação prioriza a reprodução da vida e a harmonia com a natureza, em contraposição à reprodução do capital e ao crescimento econômico, elementos que constituem uma das bases estruturais do racismo (Acosta, 2019).

O que me leva ao questionamento: é possível o Bem Viver com a existência do racismo? Apesar de aparentemente já termos a resposta à nossa indagação no título deste texto, mais do que a resposta, o que me interessa, são as estratégias que podemos construir para combater o racismo e a violência racial que ainda assola o Brasil. Tendo isso em visto, o texto está organizado em duas partes, para além da introdução e das considerações finais, a primeira – O Bem Viver e A Incompatibilidade com o Racismo e a segunda – Educação para as Relações Étnico-Raciais como Estratégia para o Bem Viver.

## **O Bem Viver e a Incompatibilidade com o Racismo**

Neste subtópico, demonstrarei que o Bem Viver como uma política de vida, que requer um exercício prático da dignidade e possibilidade de conexões entre os seres vivos sem hierarquias, é incompatível com o racismo, o machismo, a xenofobia e outros tipos de discriminações que têm sustentado a sociedade moderna. A discussão sobre o Bem Viver tem ganhado cada vez mais abrangência nas possibilidades de se pensar o mundo e as relações sociais.

Politicamente, as formulações do Bem Viver têm se construído como um novo paradigma de desenvolvimento institucional advindo de países latino-americanos, em especial o Equador e a Bolívia, que buscam superar a lógica do crescimento econômico ilimitado (PIB) e do capitalismo, colocando a vida plena e a harmonia como o objetivo central da organização social e estatal. Não se trata apenas de uma série de políticas públicas, mas sim de uma mudança civilizatória que orienta todo o planejamento estatal (Acosta, 2019).

Em termos filosóficos, o Bem Viver se baseia na cosmovisão das culturas indígenas andinas e amazônicas, que apresentam uma crítica radical e uma alternativa ao paradigma ocidental, capitalista e antropocêntrico. Ele convida a humanidade a adotar uma nova ética de convivência baseada no respeito ao pluralismo de formas de vida e na sustentabilidade. Podemos ver essa perspectiva na obra de Ailton Krenak, *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2019), em que o autor propõe que o adiamento do fim do mundo é uma

ação de resistência cultural e existencial que passa por nos desligarmos da máquina do consumo, rejeitarmos o conceito de uma humanidade hegemônica e reencantarmos a vida por meio da conexão profunda com a Terra e a celebração da diversidade.

Em termos jurídicos, o Bem Viver é frequentemente interpretado como um conjunto de direitos fundamentais de uma nova geração, que defende o direito de todo o ser vivo e não só do ‘homem’ antropocêntrico. Nesta perspectiva, o Bem Viver desafia a estrutura jurídica moderna a repensar a relação entre ser humano, sociedade e natureza, focando na qualidade de vida coletiva e na saúde do planeta, em vez de apenas no crescimento econômico (Nodari; Síveres, 2015).

O Bem Viver, enquanto perspectiva de organização da vida, busca a superação de uma sociedade que hierarquiza culturas e pessoas, colocando um tipo de vida acima do outro a partir de marcadores sociais como cor/raça, etnia, sexo, orientação sexual e classe. Por princípio, o Bem Viver tensiona e rejeita a ideia de que alguns grupos raciais valem mais ou estão em um patamar superior a outros. O Bem Viver é antítese do racismo, visto que esse é a causa direta de violência, desigualdade, exclusão e sofrimento.

Assim, a busca por uma sociedade organizada em torno da plenitude da vida requer a superação da realidade de exclusão criada e mantida pelo racismo. Um exemplo dessa realidade de violência aos corpos racializados, como o da população negra, pode ser constatado nos dados apresentados pelo Atlas da Violência 2025, que demonstra a persistência da desigualdade racial na violência letal no Brasil, mesmo cinco anos após o Manifesto *Enquanto Houver Racismo, Não Haverá Democracia* lançado pela Coalizão Negra Por Direitos em 2020, que já denunciava o que intitularam como genocídio da população Negra.

Nos dados apresentados pelo Atlas da Violência, a partir da taxa de homicídios registrados de pessoas negras e de não negras por cada 100 mil habitantes demonstram que no período de 2013 a 2023<sup>3</sup>, fica evidente as disparidades. Em todo o período analisado (2013 a 2023), a taxa de homicídios de pessoas negras é mais que o dobro da taxa de pessoas não negras. Por exemplo, em 2017, pico da série, a taxa de negros atingiu 43,1 pessoas por

---

3 Atlas da Violência. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

100 mil habitantes, enquanto a de pessoas não negras foi de 16,1 por 100 mil habitantes. Já em 2023, ano mais recente da investigação, essa disparidade entre negros e não negros ainda se manteve significativa, registrando 28,9 pessoas negras, enquanto a taxa de pessoas não negras foi de 10,6 por 100 mil habitantes (Brasil, 2025).

Estes números são a prova empírica da incompatibilidade entre o racismo e o Bem Viver. O racismo, enquanto estrutura, transcende a mera desigualdade econômica; ele opera uma verdadeira necropolítica que ceifa vidas de forma seletiva (Mbembe, 2021). A busca pela Bem Viver é sistematicamente negada à população negra pela própria estrutura de segurança pública e social do país. Como demonstrado pelos dados supracitados, a vida de um grupo é colocada em um patamar de risco e desvalorização muito superior à de outro.

O racismo afeta diretamente a qualidade de vida coletiva de toda a nação, ao marginalizar, violentar e matar populações negras e indígenas. Ao focar na garantia de direitos e na qualidade de vida para todos os seres, o Bem Viver obriga o Estado e a sociedade a reconhecer e adotar estratégias para reparar as desigualdades e violências que o racismo em suas múltiplas formas instituiu no Brasil. Para avançar nesse sentido, é fundamental a compreensão de como o racismo tem agido no tecido social brasileiro, tornando-se um obstáculo incompatível para o Bem Viver de toda a sociedade.

Como todo conceito, o significado dos termos é fluido, e passa por diversas modificações ao longo dos processos históricos e da transformação cultural. No caso brasileiro, a palavra racismo remete de imediato às relações estabelecidas com a população negra e povos indígenas, em função do passado colonial escravagista e sua negação subsequente pela ideologia da miscigenação e da democracia racial. Os estudos sobre o racismo hoje têm se tornado muito mais complexos e as pesquisas têm mapeado as diferentes formas pelas quais o racismo se manifesta nas relações sociais brasileiras e se torna um obstáculo para o Bem Viver. Um exemplo desses estudos é sistematizado no livro *Racismo Estrutural* de Silvio Almeida (2019), em que o autor argumenta que o racismo não é um fenômeno isolado ou patológico, mas sim um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, sendo parte da estrutura social.

Nesta perspectiva o racismo estrutural é o conceito que explica por que a desigualdade racial não é uma exceção, mas a regra. Na sociedade brasileira ele se traduz em um conjunto de práticas, hábitos, falas e situações norma-

lizadas que estão entranhadas nas estruturas de organização da sociedade. O racismo estrutural é um sistema de poder que historicamente hierarquiza a população, produzindo a subalternidade dos corpos negros e indígenas, com raiz no processo de escravização e colonização brasileiro e na ausência de políticas de inclusão ou reparação após a abolição (Almeida, 2019).

O estudo de Ivair Santos, *Direitos Humanos e as Práticas de Racismo*, de 2013, se preocupa em demonstrar que o racismo estrutural é operacionalizado pelo racismo institucional, ao se manifestar na falha sistemática de instituições e organizações públicas ou privadas em prover serviços ou oportunidades de forma equitativa para pessoas em razão da cor, cultura ou origem étnica. Não se trata de atos racistas intencionais de indivíduos, mas de normas, políticas e práticas que, mesmo neutras na aparência, resultam em desvantagens para grupos racializados e para além dos dados empíricos já apresentados é possível dar outros exemplos práticos.

Na segurança pública, não é incomum a abordagem policial discriminatória, o perfilamento racial e a maior letalidade em intervenções em comunidades negras são exemplos diretos. O gráfico dos homicídios é um sintoma extremo do racismo institucional no sistema de segurança e justiça; na saúde, a falta de dados sobre a população negra em áreas cruciais, o tratamento desigual em hospitais e a sub-representação de profissionais negros em cargos de direção, dificultando a implementação de políticas como a Saúde Integral da População Negra (PNISP), no emprego e na educação, as constantes manobras jurídicas administrativa que obstaculizam a efetividade da reserva de vagas para negros e indígenas em instituições de ensino e concursos públicos.

O racismo interpessoal completa a tríade de manifestações do racismo, pois ele representa a forma mais visível e imediata da agressão, que fragmenta a dignidade humana e do bem viver e se manifesta por meio de comportamentos depreciativos, ofensas verbais e agressões físicas. Para além disso, é a partir do racismo interpessoal que se organiza o racismo recreativo, manifestado por agressões baseadas em estereótipos racistas disfarçados de piadas, aquilo que o jurista Adilson Moreira (2019) conceituou como racismo recreativo. O autor (2019) argumenta que o racismo recreativo é uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial, em que os membros do grupo racial dominante utilizam piadas e comentários supostamente engraçados para expressar o

desprezo que sentem por pessoas negras, enquanto negam que isso seja racismo, justificando-se que foi brincadeira.

A construção de um futuro baseado no Bem Viver demanda o combate simultâneo e sistêmico ao racismo e suas consequências na vida dos brasileiros, em especial a população negra e povos indígenas. Afinal, enquanto o racismo interpessoal/racismo recreativo fragmenta a dignidade humana no cotidiano, impedindo o respeito mútuo e a harmonia social, o racismo institucional sabota o acesso universal a direitos, perpetuando o círculo vicioso da desigualdade. O racismo estrutural se apresenta a partir de crenças históricas que existem humanos superiores a outros por causa de sua cor/raça, naturalizando a violência, como evidenciam as taxas de homicídio e a exclusão socioeconômica. A superação do racismo, substituindo a necropolítica por uma ética de solidariedade, é condição fundamental para assegurar uma vida plena, digna e em harmonia a toda a sociedade brasileira e a meu ver a educação para relações étnico-raciais é uma das estratégias possíveis para isso.

### **Educação para as Relações Étnico-Raciais como Estratégia para o Bem Viver**

No subtópico a seguir, argumentarei que a educação para relações étnico-raciais pode ser um dos caminhos para construir uma sociedade do Bem Viver. Isso porque, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Nos últimos anos, tem-se construído uma legislação no âmbito educacional para combater o racismo existente na formação social brasileira. Em 9 de janeiro de 2003, foi outorgada a Lei nº 10.639, fruto da demanda histórica da população negra, que acrescentou o Artigo 26-A à Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Posteriormente, esse dispositivo foi alterado e ampliado pela Lei Federal nº 11.645, de 2008, que estendeu a obrigatoriedade para incluir também a História e Cultura Indígena. A aprovação desses marcos legais é um pilar essencial para a Edu-

cação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, pois age diretamente contra o racismo que historicamente nega e invisibiliza os saberes negros e indígenas. Ao garantir que o conhecimento e a valorização dessas culturas sejam difundidos, o Estado assume um papel ativo na correção das desigualdades e violências instituídas pelo racismo, pavimentando o caminho para o Bem Viver, que exige o respeito mútuo, a equidade e a harmonia entre todos os povos que formam a nação.

Ao considerarmos o passado de marginalização e todo tipo de dificuldades e obstáculos que a população negra e indígena tem enfrentado para existir, conforme argumentado no tópico anterior, ações na escola que visem implementar as diretrizes curriculares para a educação étnico-racial são estratégias fundamentais para a busca de um novo ideário de nação realmente democrática e representam uma contribuição fundamental para a construção do Bem Viver, que exige o reconhecimento pleno da dignidade e da contribuição de todos os povos. Ao incorporar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a escola realiza mais do que um ato político e pedagógico; isso significa positivar o papel da população negra na construção da nação, reconhecendo sua existência, reparando sua marginalização e valorizando sua presença.

Após vinte anos da aprovação da Lei 10.639/2003, o desafio reside em fazer valer a lei no cotidiano das escolas e na sociedade. Para isso, um caminho possível é voltar os olhos para as próprias normativas e diretrizes curriculares, na medida em que elas trazem os elementos que justificam, fundamentam e orientam as ações para sua regulamentação. Nesses textos, encontramos, portanto, informações cruciais para entender o papel da educação, especialmente de cada agente, no combate às práticas do racismo institucional no âmbito escolar e social. As diretrizes, por exemplo, demonstram que o currículo escolar marcadamente eurocêntrico historicamente funcionou como reprodutor de exclusões, perpetuando a política ideológica do branqueamento como forma de aniquilação de outras formas de existência, a despeito da pluralidade étnica e multicultural da nossa sociedade, o que é incompatível com o Bem Viver.

A implementação das normativas da educação para as relações raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é essencial para que o legado da população negra seja reposicionado no patamar de importância que lhe é devido na construção da nação brasileira. Para que essa

reeducação cumpra seu papel transformador e se conecte com o horizonte do Bem Viver, ela deve ser estruturada sobre um tripé indissociável que é reconhecimento, reparação e valorização, visto que o cerne da educação étnico-racial passa, necessariamente, por uma nova postura.

Pouco adianta realizar atividades de valorização, como a celebração da cultura negra em novembro, se jovens negros continuam sendo mortos por causa de sua raça/cor. A transformação para Bem Viver requer, primeiro, o reconhecimento do problema da marginalização, do estigma e das violências que a população negra sofre. Em seguida, exige a atuação em uma reparação consciente que procure de fato minorar os problemas. Somente com essa base ética e política a valorização ocorrerá de forma efetiva e sustentável, convergindo com o projeto de sociedade mais justa, equânime e harmoniosa que o Bem Viver almeja.

## **Considerações**

Chego às considerações, mesmo que não as considero finais. Afinal, apesar de encarar a educação para as relações étnico-raciais como uma estratégia para uma vida digna, ou o Bem Viver da população negra, tenho ciência de que ainda há vários obstáculos para que ela se efetive nas salas de aula no Brasil. Mas, como alguém que é resultado do sonho da ancestralidade, sigo na esperança. Por isso, a discussão apresentada no decorrer do artigo, sob a máxima ‘Enquanto houver racismo, não há bem viver’, fundamenta-se na firme convicção de que nenhuma sociedade pode atingir um estado de bem-estar e desenvolvimento pleno enquanto o racismo e suas consequências, como as desigualdades no acesso a direitos, trabalho, saúde e moradia, persistirem, impedindo a plena e digna existência de uma grande parcela da população.

No decorrer do texto, esforcei-me para demonstrar a incompatibilidade frontal entre o conceito de Bem Viver e a realidade do racismo. Enquanto o Bem Viver, advindo das cosmovisões indígenas andinas e amazônicas, busca um novo paradigma civilizacional focado na reprodução da vida e na harmonia com a natureza, em contraposição à reprodução do capital e ao crescimento econômico, o racismo se estabelece como sua antítese. Defendi que, diante da negação do Bem Viver para a população negra e os povos indígenas, que a Educação para as Relações Étnico-Raciais emerge como uma das estratégias cruciais para a construção do Bem Viver, ao agir diretamente contra o racismo que historicamente incide sobre a vida destes grupos.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Editora Elefante, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. **Atlas da Violência**. Brasília: IPEA/FBSP, 2025.

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

BRASIL. Lei nº 11.645. 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. n-1 edições, 2021.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NODARI, Paulo César; SÍVERES, Luiz. Dos direitos naturais aos direitos humanos e a dignidade humana. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 20, p. 263-280, 2015.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos humanos e as práticas de racismo. In: **Direitos humanos e as práticas de racismo**. 2013. p. 298-298.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

# EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Conexões necessárias

*Manuel Pacheco Neto<sup>1</sup>*

Naquela manhã de verão, o céu poluído de São Paulo não permitia a visualização do Pico do Jaraguá<sup>2</sup>. Na avenida Marginal Tietê, o fluxo de veículos normalmente intenso apresentava-se ainda mais denso, devido ao horário de início da jornada de trabalho. A grande variedade de veículos era, como sempre, notória. Carros e caminhões velhos, com o motor e o escape desregulados, lançavam ao ar uma fumaça espessa, escura, às vezes completamente preta. A emissão dos veículos mais novos, embora de maneira não tão profusa e evidente, contribuía para que os arredores da Marginal<sup>3</sup> ficassem impregnados de uma mistura de gases altamente tóxica, contendo hidrocarbonetos, dióxido de enxofre, óxidos de nitrogênio, dióxido de carbono e o mais nocivo de todos, o monóxido de carbono, que prejudica sensivelmente o transporte de oxigênio pelo sangue<sup>4</sup>. Ao lado da avenida abarrotada de automóveis, um homem corre. Seu traje esportivo denuncia que ele é um corredor contumaz. A expressão de cansaço e o suor que lhe escorre do rosto demonstram que ele já está correndo há um bom tempo.

Preceitos elementares da fisiologia do exercício nos ensinam que as atividades aeróbicas – de baixa intensidade, mas de longa duração – ensinam

- 
- 1 \*Graduado em Educação Física (UNIMEP), Mestre em História (UFMS), Doutor em Educação (UNIMEP), Pós-Doutor em Educação (UEFS), Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.
  - 2 Situado na região oeste da capital paulista, ao lado da Rodovia Anhanguera, o célebre acidente geográfico de 1135 metros é, sabidamente, o ponto mais alto do planalto piratiningano.
  - 3 Assim é chamada coloquialmente a avenida Marginal Tietê entre os paulistas. Essa denominação abreviada ensina confusões com a avenida Marginal Pinheiros, também chamada Marginal por muitos que a ela fazem referência.
  - 4 O monóxido de carbono, em situações específicas, causa hipóxia, que é a insuficiência de oxigênio nas células e, por conseguinte, nos tecidos do corpo, resultando em suores frios, arroxamento da boca e dos dedos, dor de cabeça, sonolência e desmaio. Em situações extremas, resultantes de inalação abundante, o monóxido de carbono pode levar à morte.

mudanças no funcionamento do corpo humano, tais quais: aumento do número de batimentos cardíacos por minuto, dilatação dos brônquios e aumento da ventilação pulmonar. Destarte, evidencia-se que o corredor da cena acima descrita já passou por essas mudanças fisiológicas e está sorvendo o ar saturado de gases em profundos haustos. Ofegante, ele respira profundamente, aspirando os elementos tóxicos lançados pelos escapamentos. Para piorar a situação, o miasma provindo do rio Tietê lança na Marginal um cheiro repugnante, que mistura emanções da putrescência do esgoto e do lixo lançados em seu leito. Em termos sintéticos, o ar carregado da avenida é aurido pelo corredor, uma mistura da fumaça dos carros, do fedor do rio e, por fim, da onipresente emanção das indústrias da Grande São Paulo. Uma atividade física que se desenvolve desta forma não faz bem à saúde, em absoluto. O corredor que avança ao longo da avenida absorve a plenos pulmões toda a nocividade provinda do ambiente poluído, destarte prejudicando o seu organismo, ao invés de beneficiá-lo. Uma Educação Física comprometida com o bem viver deve, sem sombra de dúvida, prestar-se ao esclarecimento de questões fundamentais como esta que acabamos de pautar, envolvendo a degradação do meio ambiente e as atividades corpóreo-motoras. Obviamente, cumpre esclarecer que conteúdos como este, que tanto contribuem para a qualidade de vida do ser humano, deverão ser trabalhados na formação acadêmica dos futuros professores de Educação Física, para que estes, por sua vez, os transmitam aos seus alunos, uma vez que a escola é o local de “[...] socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 14). Esta necessidade educativa da Educação Física já justifica a presença deste texto neste livro que ora vem a lume, cuja proposta, brilhantemente formulada pelos organizadores, é a *Educação para o bem viver*. Ensinar sobre a maneira correta de fazer atividades físicas é uma das prerrogativas da Educação Física e, naturalmente, isso inclui informações sobre as condições nas quais essas atividades não devem ser realizadas. Isto é *Educação para o bem viver*, já que educa para a saúde, para a melhoria da qualidade de vida, para a fruição de uma vida plena. Neste momento, cumpre pautar que a Educação Física é, de fato, um componente curricular intrinsecamente ligado à educação para a vivência de um cotidiano mais saudável e, por conseguinte, mais distante das adversidades e aporrinhações trazidas pelas doenças, especialmente aquelas ligadas ao sedentarismo. Afirmamos, com segurança e serenidade, que a Educação Física é um componente curricular que se liga intimamente

ao bem estar humano. Aliás, afirmar isso é corroborar o que todos os profissionais de Educação Física já sabem. Em termos figurativos, é “chover no molhado”, tal como é dito no senso comum, quando se reafirma algo óbvio. Importante lembrar, neste momento, da argúcia do autor de Pedagogia Histórico - Crítica, quando afirma que “[...] tudo que é óbvio [...] acaba sendo esquecido” (SAVIANI, 2003, p. 15).

A despeito do comprometimento da Educação Física com a saúde e o bem estar humanos, ainda há muito a ser trabalhado, para que seja consolidado um amálgama consistente entre essa área educacional e as questões ambientais.

Sigamos em frente, pautando primeiramente alguns conhecimentos elementares sobre a história da Educação Ambiental, bem como, na sequência, as relações entre a preservação do meio ambiente e a Educação Física, relações estas que embora já tenham sido demarcadas necessitam, sem dúvida alguma, de robustecimento e de expansão.

## **Rudimentos sobre a história da Educação Ambiental**

Entre 05 e 16 de junho de 1972, reunindo representantes de diversos países do planeta, ocorreu na Suécia a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Conferência de Estocolmo. Sob os auspícios da Organização das Nações Unidas - ONU, esta foi a primeira iniciativa internacional de grande porte destinada a discutir as questões ambientais. A abrangência da Conferência de Estocolmo foi, de fato, muito significativa. Participaram do evento 113 nações, além de 400 organizações governamentais e não governamentais. Dentre os países participantes figurava o Brasil, tendo como chefe de sua delegação o Ministro do Interior José Costa Cavalcanti. A participação do ministro na Conferência de Estocolmo revelou o quanto o governo militar brasileiro desprezava a preservação ambiental, pois defendendo o uso dos recursos naturais a qualquer custo, Cavalcanti afirmou que era partidário da ideia de “Desenvolver primeiro e pagar os custos da poluição mais tarde”<sup>5</sup>.

Levando em conta os debates ocorridos na Conferência de Estocolmo, a ONU elaborou dois documentos, intitulados: 1) Declaração sobre o Meio Ambiente Humano; 2) Programa das Nações Unidas para o Meio Ambien-

---

5 Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conferencia-de-estocolmo/> - Acesso em 27 out. 2025.

te. Estes documentos pautavam questões importantes sobre a preservação ambiental no planeta e constituíram-se, naquele início da década de 1970, como importantes parâmetros a nortear as nações nas discussões internacionais sobre o tema<sup>6</sup>.

Doravante buscaremos pautar as relações entre a Educação Física, a preservação do meio ambiente e a Educação Ambiental, posto que, pelas dimensões próprias de um capítulo de livro não poderíamos escrever mais do que um epítome sobre os eventos internacionais que geraram as bases para a disseminação da conscientização sobre os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente e, por conseguinte, estabeleceram os parâmetros e os nortes que deverão ser levados em conta pelas novas gerações.

## **Educação Física e Educação Ambiental**

Atualmente é vasta a produção acadêmica na área da Educação Física. Muitos livros, revistas científicas e anais de eventos se acumularam com o tempo, especialmente a partir do início da década de 1980, quando a ditadura militar estava em seus estertores e, por fim, acabou, em 1985, depois que cinco generais, ao longo de 21 anos, se revezaram na presidência da República<sup>7</sup>.

Na esteira desse processo histórico, veio a lume, em 1992, o livro *Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI*, organizado por Wagner Wey Moreira, reunindo catorze textos produzidos por dezesseis pesquisadores. Foi nesta obra que apareceu um texto produzido por Lamartine Pereira da Costa, intitulado “As Ecologias da Educação Física e do Esporte no Futuro”. Importante pautar que este livro foi publicado no mesmo ano em que foi realizada a Conferência das Nações Unidas para

---

6 Os conteúdos destes documentos contribuíram para os diversos encontros internacionais que ocorreram posteriormente, tais como: 1) Conferência de Tbilisi, realizada na União Soviética (1977); 2) Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, que ficou conhecida como ECO-92, realizada no Rio de Janeiro (1992); 3) Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo, na África do Sul (2002); 4) Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro (2012). Todos esses eventos produziram documentos balizadores para as reflexões sobre a Educação ambiental e a sustentabilidade. No momento em que escrevemos este capítulo, aproxima-se a realização da COP-30, intitulada oficialmente 30ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas. O evento ocorrerá em Belém, capital do Pará, entre 10 e 21 de novembro de 2025. Esta será a primeira vez que esta conferência de periodicidade anual será realizada no Brasil e, por ser sediada na Amazônia, será particularmente significativa, pelo menos em tese, para todo o planeta.

7 Para conhecer a produção que se acumulou na área da Educação Física a partir do declínio da ditadura militar, recomendamos a leitura do capítulo 2 do livro “Educação Física Brasileira: a corporeidade em questão”, oriundo de nossa pesquisa de pós-doutorado. Tal capítulo intitula-se Educação Física escolar e Corporeidade: reflexões com base nas obras produzidas a partir da década de 1980”.

o Desenvolvimento e Meio Ambiente, a ECO-92, já trazida à baila neste trabalho. O texto de Costa apresenta três dezenas de referências bibliográficas, sendo que apenas uma se refere, em tese, ao meio ambiente, remetendo à obra *As Três Ecologias*, de Félix Guattari, publicada em 1989. O livro de Guattari apresenta um teor de abstração em relação à palavra ecologia, numa época em que o próprio sentido usual deste vocábulo ainda não era plenamente entendido<sup>8</sup>.

Sua obra é complexa, pois trata de três ecologias distintas: 1) Ecologia Ambiental, que relaciona os seres vivos e o meio ambiente; 2) Ecologia Social, que pauta o ser humano em sua condição relacional com a sociedade; 3) Ecologia Mental, que foca as relações entre o ser humano e sua mente. Essas ecologias, juntas, promoveriam um entendimento profícuo a respeito da deterioração do meio ambiente, da crise ambiental.

Ocorre que num tempo em que os textos sobre Educação Ambiental eram ainda escassos, esse grau denso de reflexão contido na obra de Guattari não foi, de fato, bem explicado por Lamartine Pereira da Costa, em seu texto *As Ecologias da Educação Física e do Esporte no Futuro*. Além da ausência de clareza no texto em tela, o que o torna, na melhor das hipóteses, aparentemente hermético, seu autor – Pereira da Costa – também não conseguiu tornar evidentes, de maneira convincente, as conexões entre a Educação Física e o esporte com as três ecologias de Guattari. Outra questão que pode ser apontada é a evocação aparentemente canhestra do pensamento de Jean Jacques Rousseau, principalmente se levarmos em conta que o texto de Pereira da Costa é dedicado às ecologias e, em termos óbvios, ao meio ambiente, à Educação Ambiental.

Rousseau, filósofo genebrino que viveu na França, foi um homem bastante ligado à natureza. Sua obra, que não é pequena, está repleta de referências ao mundo natural e ao “homem em estado de natureza”. Rousseau era adepto de longas caminhadas nas florestas francesas, além de ter se dedicado ao estudo da botânica, lendo sobre o tema e também se dedicando à herborização, ou seja, à coleta e preparo de exemplares de plantas para a catalogação em herbários. Sua principal referência nos estudos da natureza era Carlo Lineu, célebre botânico, zoólogo e médico sueco, que

---

8 Ecologia, em sua primeira acepção, significa: “Parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ou ambiente em que vivem, bem como as suas recíprocas influências [...]” (FERREIRA, 1986, p. 617).

viveu entre 1707 e 1778. No último livro que escreveu, intitulado *Os Devaneios do Caminhante Solitário*, Rousseau descreveu algumas paisagens campestres por onde passou, denotando a deleitável inspiração que elas lhe proporcionavam, além de pautar os produtos de suas herborizações, bem como o herbário, como elementos que propiciavam revisitações, por assim dizer, àquelas paragens idílicas. Sobre isso, vejamos essas palavras:

Não voltarei a ver essas belas paisagens, essas florestas, esses lagos, esses bosques, esses rochedos, essas montanhas, [...] mas agora, que não posso mais correr por essas felizes regiões, basta abrir meu herbário para que ele logo me transporte para elas. Os fragmentos das plantas que lá colhi são suficientes para me recordar todo aquele magnífico espetáculo. Esse herbário é, para mim, um diário de herborizações que me faz retomá-las com novo encanto [...] (ROUSSSEAU, 2011, p. 102).

Neste livro, aparecem outras várias informações sobre os estudos botânicos do autor. Noutro trabalho seu, intitulado *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*<sup>9</sup>, Rousseau (1997) reflete sobre o homem em estado de natureza, se alimentando dos frutos do carvalho e matando a sede em riachos cristalinos. Ernst Cassirer (1999), em seu célebre ensaio nomeado *A Questão Jean-Jacques Rousseau*, que discute o pensamento e a vida do filósofo, evidencia de maneira clara os pendores naturalistas de seu biografado.

Suspeitamos ter se tornado suficientemente evidente o quão significativo é o pensamento Rousseauiano atinente à valorização da natureza, como elemento constitutivo da vivência humana. No entanto, Lamartine Pereira da Costa, em seu texto *As Ecologias da Educação Física e do Esporte no Futuro* subutiliza, por assim dizer, o rico pensamento ecológico do filósofo iluminista, atendo-se, única e brevemente, a uma menção ao seu livro *Emílio* e, ainda por cima, de maneira indireta, pois a citação traz como referência Vitorino da Feltre, autor do texto “*Emile de Jean-Jacques Rousseau*”. Destarte, o texto de Pereira da Costa de fato não menciona outras obras Rousseauianas de pendores naturalistas, atendo-se a apenas uma obra do filósofo<sup>10</sup>. Além disso, o escrito de Pereira da Costa é insípido e aparente-

---

9 Este texto é um dos grandes clássicos da filosofia iluminista.

10 *Emílio* é uma obra clássica atinente aos estudos pedagógicos, uma obra importante para ser conhecida por todos que se ocupam das reflexões acerca do ato de ensinar. No entanto, ao escrever sobre “*As Ecologias da Educação Física e do Esporte no Futuro*”, Lamartine Pereira da Costa poderia, pertinentemente, ter trazido

mente infecundo em sua intencionalidade de refletir sobre as conexões entre a Educação Física, o esporte e o avanço das reflexões sobre o meio ambiente no futuro. Em termos breves, o texto em tela padece de uma significativa inocuidade.

Um possível elemento probatório acerca dessa impressão de nossa parte reside no fato de que no livro Educação Física e Esporte no Século XXI – que teve como organizador o mesmo acadêmico que organizou Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI<sup>11</sup> – Lamartine Pereira da Costa assina um capítulo fora da Parte IX, nomeada “Perspectivas com Relação ao Meio Ambiente e à Sustentabilidade”, onde se situam dois capítulos dedicados às relações entre a Educação Física, o meio ambiente e a sustentabilidade. Importante pautar que Educação Física e Esporte no Século XXI foi lançado em 2016, tendo como objetivo dialogar com Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI, lançado em 1992. Este diálogo buscava verificar se e em que medida as perspectivas de 1992 teriam se concretizado 24 anos depois.

Se o livro de 1992 agregou catorze textos assinados por dezesseis pesquisadores, o livro de 2016, mais robusto, reuniu dezoito textos, assinados por trinta autores. Sem a presença de Lamartine Pereira da Costa na Parte IX<sup>12</sup> – a qual já informamos o título há pouco –, a obra contém os seguintes textos refletindo sobre as relações entre a Educação Física, a sustentabilidade e a Educação Ambiental: 1) “Encontros e Conexões da Educação Física com a Educação Ambiental: múltiplas contribuições”, de autoria de

---

para o seu escrito referências a outros textos de Rousseau – já apontados por nós –, bastante adequados para se pensar ecologicamente, por assim dizer. Acrescente-se ainda que, ao aludir à obra Emílio – de maneira indireta, corroboramos –, Pereira da Costa não comenta absolutamente nada sobre o naturalismo de Rousseau, presente também nessa sua obra clássica, destarte perdendo, aqui também, outra oportunidade de conectar seu texto com as reflexões naturalistas do filósofo setecentista.

- 11 Wagner Wey Moreira, como já referenciamos neste texto, organizou o livro Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI, em 1992 e, 24 anos depois, em 2016, organizou a obra Educação Física e Esporte no Século XXI, desta feita dividindo a organização com Vilma Lení Nista-Piccolo.
- 12 Pereira da Costa teve o seu capítulo alocado pelos organizadores na Parte II da obra, parte essa nomeada “Perspectivas do Movimento Olímpico”. Seu capítulo é intitulado “Perspectivas do Esporte e da Educação Física com Base na Tecnologia e na Sustentabilidade”. É um texto um tanto quanto deslocado em relação ao título da parte onde foi alocado. Se confrontados, o título da Parte II, já exposto, e o título do capítulo de Pereira da Costa, também já informado, demonstram uma clara incompatibilidade entre si. No entanto, o maior problema do texto do autor não é esse seu aparente deslocamento na estruturação geral da obra. Seu maior senão é não dialogar, em absoluto, com o texto “As Ecologias da Educação Física e do Esporte no Futuro”, publicado na obra Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI, em 1992. Grande parte dos autores que escreveram capítulos nesse livro de 1992 e que foram convidados para o livro Educação Física e Esporte no século XXI, de 2016, comentaram seus respectivos textos de duas décadas e meia antes, pois este era o objetivo geral da obra. No entanto, esse sentido dialógico não foi observado por Pereira da Costa, que nem mesmo mencionou seu texto anterior.

Maurício Massari e Marcos Reigotta; 2) “Educação Física Escolar, Meio Ambiente e Sustentabilidade, assinado por Alexandre Magno Guimarães e Simone Sendin Moreira Guimarães. Doravante nos ocuparemos de analisar e de comentar o primeiro destes dois escritos. Faremos isso de maneira breve, pois as dimensões próprias de um capítulo de livro não permitem reflexões mais alongadas, e sim o apontamento de caminhos iniciais que poderão, eventualmente, serem percorridos mais morosamente em outros labores mais extensos da academia. Destarte, foquemos, inicialmente o texto mencionado, de autoria de Massari e Reigotta.

Sobre o adensamento das reflexões acerca das questões ambientais na sociedade e no meio acadêmico, escreveram os autores:

Noções de educação ambiental, meio ambiente e sustentabilidade ganharam o espaço público e o meio acadêmico nas últimas décadas e a tentativa de definir cada um desses temas já constitui, por si só, uma atividade recheada de desafios. Associá-los à Educação Física, então, parece-nos um desafio e uma “provocação” ainda mais complexos (MASSARI; REIGOTTA, 2016, p. 406).

Já a respeito da responsabilidade e do compromisso docente em relação à Educação Ambiental, refletiram os autores:

Como educadores, pensando também da perspectiva ecologista, corremos riscos ao apresentar nossas convicções, mas não temos o direito de não fazê-lo [...] A educação ambiental deve necessariamente transformar-se em ação (MASSARI; REIGOTTA, 2016, p. 410-411).

Aqui parece ficar clara a percepção de que trabalhar convictamente com as questões ambientais traz riscos para quem o faz. Os riscos aqui mencionados, está claro, fariam parte dos resultados do engajamento num tema importante, mas ainda insurgente, longe de tornar-se hegemônico. Há também nessa citação, de maneira peremptória, o chamamento à concretização, à efetivação da Educação Ambiental.

Prosseguem os autores:

[...] os cursos de licenciatura em educação física ainda precisam mergulhar fundo na temática ambiental. Mais estudos e pesquisas sobre o tema são necessários. A produção ainda é incipiente quando pensamos da perspectiva de educação ambiental [...] (MASSARI; REIGOTTA, 2016, p. 413).

Após este apontamento acerca da necessidade de maior engajamento dos cursos de Educação Física em relação à Educação Ambiental, bem como sobre a necessidade de mais pesquisas sobre o tema em meio a um cenário ainda nascente, afirmaram os autores:

No instrumento de avaliação dos cursos de licenciatura (incluindo os de Educação Física) [...] está alocada a questão ambiental (amparada pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, e pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002) [...] é um requisito legal e normativo, constantemente verificado e questionado pelos avaliadores do Ministério da Educação, sobre se há integração da Educação Ambiental às disciplinas do curso [...] (MASSARI; REIGOTTA, 2016, p. 412).

Os pesquisadores prosseguem, trazendo a lume uma relevante pesquisa realizada junto a sete cursos de licenciatura em Educação Física alocados em universidades do estado de Minas Gerais, revelando que:

[...] nenhum apresentava disciplina que discutisse a questão ambiental [...] Na análise das ementas duas das universidades apresentaram indicações de uma discussão sobre meio ambiente (MASSARI; REIGOTTA, 2016, p. 412-413).

Essa pesquisa mencionada pelos autores intitula-se “A formação dos professores de Educação Física do estado de Minas Gerais/Brasil: O que revelam os projetos político-pedagógicos das universidades federais?”. A investigação foi publicada em 2012 por Alexandre Guimarães, Simone Moreira Guimarães e Rones de Deus Paranhos, revelando a notável insuficiência de elementos comprobatórios de uma Educação Ambiental convincente nos cursos de Educação Física das universidades mineiras abrangidas pela pesquisa. Se essa pesquisa revelou este quadro de significativa precariedade neste importante estado do sudeste, cumpre informar que nos cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados - presencial e EaD - a Educação Ambiental se faz presente. No curso presencial ela está presente na disciplina nomeada “Fundamentos Teórico-Filosóficos da Educação Física”<sup>13</sup>, com conteúdo claramente expresso em

---

13 Eis a ementa da disciplina, constante no PPC do curso presencial de Licenciatura em Educação Física (2025): Introdução às teorias produzidas na área da Educação Física. Introdução às correntes filosóficas subjacentes às teorias da Educação Física. Convergências e divergências teórico-filosóficas no âmbito do debate acadêmico na área da Educação Física. A imprescindibilidade da Educação Ambiental na docência do professor de Educação Física. Meio ambiente, sustentabilidade e Educação Física: conexões necessárias.

sua ementa, bem como na bibliografia específica constante no rol de referências. Já no curso de Educação Física da modalidade EaD; há uma disciplina específica voltada para a Educação Ambiental, intitulada “Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade”<sup>14</sup>.

Finalizando nossas considerações sobre o texto “Encontros e Conexões da Educação Física com a Educação Ambiental: múltiplas contribuições”, de Massari e Reigota, pensamos poder afirmar que trata-se de um trabalho com argumentações claras e precisas, trazendo à baila questões importantes, tais como o caráter ainda incipiente das conexões entre Educação Física e Educação Ambiental, as dificuldades de trabalhar com o tema, a ancoragem propiciada pela legislação e a insuficiência da dimensão formativa. É um texto coeso, que contribui para uma inteligibilidade mais clara sobre as conexões entre Educação Física e Educação Ambiental, diferentemente do texto anteriormente comentado neste trabalho, de autoria de Lamartine Pereira da Costa que, embora deixe a desejar – pelas razões já expostas –, teve o mérito de pautar o tema “ecologias”, numa época em que a produção acadêmica da Educação Física não se ocupava da Educação Ambiental.

## Palavras finais

Nas palavras iniciais deste texto escrevemos hipoteticamente sobre um homem correndo na Marginal Tietê, ao lado da imundície do rio estagnado, haurindo o ar poluído da metrópole altamente industrializada e repleta de carros. Foi uma descrição hipotética, mas emanada da vida real, uma vez que não apenas na Marginal, como em outros lugares insalubres, as pessoas se exercitam desavisadamente, sem suspeitar que podem se prejudicar. A Educação Física precisa se comprometer com a conscientização de que atividades físicas realizadas nessas condições prejudicam a saúde.

E nesse trabalho de conscientização emerge, naturalmente, a questão ambiental. A área da Educação Física e dos esportes pode contribuir muito para a Educação Ambiental. Reflitamos brevemente que os Jogos Olímpicos de 2024 ensejaram a despoluição do rio Sena. O governo francês dispendeu a quantia de 1,4 bilhão de euros – 8,9 bilhões de reais – nos trabalhos de

---

14 Esta é a ementa da disciplina, constante no PPC do curso de Licenciatura em Educação Física – modalidade EAD (2024): Relações entre sociedade, meio ambiente e sustentabilidade; Desenvolvimento sustentável e atividades da produção humana. Movimentos políticos internacionais decorrentes dos movimentos socioambientais. Responsabilidade socioambiental. Tecnologias para o desenvolvimento sustentável.

limpeza do icônico curso d'água. Não houve êxito pleno a princípio, pois alguns treinos para as provas aquáticas foram cancelados e alguns atletas relataram infecção gastrointestinal depois de nadar em suas águas. No entanto, com a continuidade dos trabalhos e o decorrer do tempo, ocorreu algo de grande significado: o rio Sena foi reaberto para banhistas, depois de ter ficado 102 anos interdito, ou seja, entre 1923 e 2005. A liberação ocorreu em 05 de julho de 2025, um ano após os Jogos Olímpicos, se configurando como um legado desse megaevento esportivo.

Agora as águas do famoso rio parisiense estão sendo monitoradas diariamente, para que o nado sazonal público seja seguro em três trechos específicos: perto da Catedral de Notre Dame, perto da Torre Eiffel e no leste da urbe. Em cada um desses lugares há chuveiros, vestiários e móveis de praia para aproximadamente 300 pessoas. Como vemos, o mundo esportivo pode contribuir muito, em termos concretos, para a preservação ambiental, através do legado de seus megaeventos.

E a produção acadêmica da área da Educação Física, se expandindo cada vez mais em suas conexões com a Educação Ambiental poderá, no futuro, se firmar como um relevante sustentáculo para pensar o *bem viver* da humanidade, num planeta solidamente sustentável.

## REFERÊNCIAS

CASSIRER, E. **A questão Jean Jacques Rousseau**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COSTA, L. P. da. As Ecologias da Educação Física e do Esporte no Futuro. *In*:

MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.

COSTA, L. P. da. Perspectivas do Esporte e da Educação Física com base na Tecnologia e na Sustentabilidade. *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação Física e Esporte no Século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

<https://www.todamateria.com.br/conferencia-de-estocolmo/> - Acesso em 27/10/2025.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

GUIMARÃES, A. M.; GUIMARÃES, S. M. **Educação Física Escolar, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. *In*: (org.) **Educação Física e Esporte no Século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

MASSARI, M.; REIGOTA, M. Encontros e Conexões da Educação Física com a Educação Ambiental: múltiplas contribuições. *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. *In*: (org.) **Educação Física e Esporte no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2016.

MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação Física e Esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016.

PACHECO NETO, M. **Educação Física Brasileira**: a corporeidade em questão. Dourados: Editora da UFGD, 2022

ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. *In*: **Os Pensadores** – Rousseau. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J. J. **Os devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L & PM, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso**. Educação Física. Dourados, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso**. Educação Física - EaD. Dourados, 2024.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E O BEM VIVER NOS INSTITUTOS FEDERAIS: Desafios e possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora

*Francisco Roberto da Silva de Carvalho*<sup>1</sup>

A Educação Especial nos Institutos Federais ocupa papel central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para promover transformações significativas, é preciso superar abordagens tradicionais. Nesse contexto, o conceito de Bem Viver, inspirado nas cosmovisões andinas, surge como alternativa potente ao propor uma educação baseada na valorização da diversidade e na harmonia entre seres humanos e natureza. Esse enfoque convida à reinvenção de práticas pedagógicas que acolham e celebrem as diferenças como forças transformadoras.

Apesar dos avanços desde a década de 1990, políticas de Educação Especial no Brasil ainda enfrentam barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mesmo com o aumento das matrículas impulsionado pela Lei nº 13.409/2016, a permanência e o protagonismo dos estudantes públicos da Educação Especial esbarram na ausência de programas articulados, infraestrutura acessível e formação docente adequada (Brasil, 2016; Trevisan; Ziliotto, 2023).

O Bem Viver articula uma crítica ao modelo ocidental de desenvolvimento, rejeitando a lógica individualista, capitalista e extrativista. Inspirado

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia e Doutorando em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados.

por cosmovisões indígenas, afrodescendentes e amazônicas, propõe uma vida baseada em reciprocidade, coletividade e harmonia ambiental, configurando-se como projeto ético, político, ecológico e epistêmico que valoriza modos plurais de conhecer o mundo (Acosta, 2016; Gudynas, 2011; Walsh, 2010). A noção de território, como espaço de identidade coletiva e espiritualidade, reforça a subjetividade construída em comunidade (Sampaio et al., 2017).

Na Educação, o Bem Viver traduz-se em proposta descolonizadora e contra-hegemônica, alinhada aos princípios da Educação Especial voltada à justiça social e à valorização da diversidade. Para Oliveira (2024), a escola do Bem Viver é espaço de práxis freireana, resistência e reconhecimento de saberes ancestrais. Embora não aborde diretamente a Educação Especial, seus princípios apontam para uma escola inclusiva, plural e centrada no protagonismo de sujeitos historicamente excluídos.

Diante desse cenário, propõe-se para reflexão a seguinte questão: como o Bem Viver pode adensar a dimensão ética e pedagógica da Educação Especial nos Institutos Federais, apontando caminhos para uma práxis transformadora? Em vista do questionamento, este capítulo tem como objetivo geral analisar de que modo o Bem Viver pode fortalecer as práticas de Educação Especial na Rede Federal, identificando desafios e possibilidades para a construção de ambientes educativos equitativos, sustentáveis e socialmente comprometidos.

Para sustentar a reflexão, adota-se um referencial teórico latino-americano do Bem Viver, com ênfase em Acosta (2016) e Gudynas (2011), ampliado por Walsh (2010), e pela compreensão de inclusão como modo de existência plural (Guérios, Petraglia e Freire, 2022). A análise apoia-se nas contribuições de Mendes (2017), que distingue inclusão escolar e educação inclusiva, e nos princípios educativos do Bem Viver, que confrontam estruturas capacitistas e propõem uma escola relacional e comprometida com a justiça social. Trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa e orientação crítico-hermenêutica, fundamentado em revisão analítica da literatura sobre inclusão, epistemologias do Sul e pedagogias decoloniais, visando interpretar tensões, convergências e potenciais transformadores nos Institutos Federais para uma práxis educativa ética e transformadora.

## **Saberes, inclusão e Bem Viver: bases para uma educação emancipadora**

A intersecção entre saberes, inclusão e o Bem Viver é fundamental para a construção de uma educação emancipadora, orientada pela diversidade e

pela equidade. Integrada a essa perspectiva, a Educação Especial transcende práticas excludentes e torna-se espaço de acolhimento e protagonismo. Ao incorporar saberes plurais e visões de mundo diversas, propõe-se uma reflexão crítica sobre políticas e práticas pedagógicas que, à luz do Bem Viver, não apenas reconhecem as especificidades dos estudantes, mas também buscam transformar realidades historicamente marcadas pela exclusão. Assim, torna-se imprescindível analisar os fundamentos dessa proposta para promover ambientes educativos mais justos e sustentáveis.

### **- Educação Especial e seus fundamentos**

Mendes (2017) define a educação inclusiva como uma proposta abrangente voltada a todos os grupos marginalizados, incluindo populações em situação de rua e minorias étnico-culturais. Fundamentada na ideia de uma “escola para todos” (UNESCO, 1994), essa concepção demanda reorganização curricular e práticas pedagógicas equitativas, que superem barreiras à aprendizagem e valorizem as diferenças.

A autora diferencia “inclusão escolar”, que se refere à escolarização com a presença e participação de estudantes da Educação Especial em classes comuns, de “educação inclusiva”, enfatizando que, apesar de suas semelhanças, ambas exigem ações planejadas e um compromisso político-pedagógico robusto para garantir efetivamente o direito à educação dos grupos historicamente excluídos.

Glat e Blanco (2007) reforçam essa perspectiva, destacando que a Educação Especial, em contextos inclusivos, exige reestruturação curricular, adaptação metodológica e gestão democrática. Consideram a deficiência como uma relação entre sujeito e barreiras educacionais, não como limitação individual. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também afirma que escolas democráticas devem acolher todos, independentemente de suas condições, o que implica ações concretas e compromisso contínuo dos sistemas educacionais.

### **- O conceito de Bem Viver**

O Bem Viver propõe uma alternativa ao modelo ocidental de desenvolvimento, ao criticar a racionalidade moderna, a lógica capitalista e a fragmentação do conhecimento (Costa; Kühn, 2017). Inspirado por cosmovisões indígenas e afro-latino-americanas, não se trata de um modelo único, mas de um horizonte plural que valoriza reciprocidade, coletividade e saberes historicamente marginalizados (Silva; Guedes, 2017).

Essa proposta também confronta a colonialidade do saber, ao promover epistemes emergentes de povos racializados e indígenas. Como obser-

va Achinte (2012), essas práticas articulam corpo, memória e resistência, propondo currículos enraizados nas experiências coletivas. Oliveira (2024) defende que a escola do Bem Viver é espaço de reinvenção, onde saberes ancestrais e afetos são valorizados e a aprendizagem se dá de forma situada.

A convivencialidade é um princípio-chave, ao exigir a reavaliação das bases éticas da educação. Para Sampaio *et al.* (2017), não se pode falar em Bem Viver sem considerar subjetividades, ecossistemas e justiça intergeracional. Assim, o Bem Viver constitui uma base ética e política para uma educação profundamente humana e transformadora.

### **- Convergências entre Educação Especial e Bem Viver nos Institutos Federais**

A articulação entre Bem Viver e Educação Especial rompe com modelos pedagógicos homogêneos, ao afirmar a diversidade como princípio educativo e ético (Silva Filho; Serva, 2021). Nos Institutos Federais, essa convergência inspira práticas pedagógicas inclusivas, enraizadas nos territórios e comprometidas com os sujeitos historicamente marginalizados.

Oliveira (2024) destaca que uma escola pública orientada pelo Bem Viver escuta as juventudes e valoriza saberes ancestrais, reconhecendo o estudante como protagonista. Essa proposta desafia o capacitismo, valorizando a corporeidade e a diferença como potências pedagógicas.

Portanto, os Institutos Federais podem constituir-se como territórios do Bem Viver ao integrar coletividade e respeito às múltiplas formas de ser e aprender. Essa convergência representa uma força de reinvenção pedagógica, política e institucional.

### **- Princípios Orientadores da Prática Educativa à Luz do Bem Viver**

O Bem Viver orienta uma reconfiguração das práticas educativas, ao desafiar modelos fragmentados e individualistas. Nos Institutos Federais, propõe-se uma escola relacional, territorializada e comprometida com a justiça cognitiva, capaz de romper com saberes excludentes e descontextualizados.

Mais do que inclusão formal, o Bem Viver propõe uma transformação estrutural do projeto educativo, em que a diversidade é central (Oliveira, 2024; Achinte, 2012). A inter-relacionalidade torna-se eixo fundamental, ao promover uma aprendizagem situada em redes de relações e vínculos com a cultura e o ambiente local (Leff, 2010; Freire, 2016).

A pluralidade de saberes legitima conhecimentos indígenas, quilombolas e populares, propondo diálogos horizontais entre epistemes (Santos, 2006; Achinte, 2012). A reciprocidade e a solidariedade, por sua vez, fundamentam vínculos afetivos e responsabilidade compartilhada, essenciais para ambientes escolares acolhedores (Freire, 2019; Villagómez; Campos, 2014).

Por fim, o compromisso com a justiça social exige a superação das discriminações estruturais e a garantia de acessibilidade sistêmica. Transformar as estruturas que produzem exclusões (UNESCO, 1994; Brasil, 2015) é condição para que os Institutos Federais se tornem territórios do Bem Viver, onde vidas e saberes possam florescer em plenitude e dignidade.

### **Educação Especial e Bem Viver: desafios e possibilidades para uma práxis transformadora**

A articulação entre os princípios do Bem Viver e a Educação Especial amplia os horizontes de uma práxis pedagógica voltada à justiça social, equidade e diversidade nos Institutos Federais. Essa aproximação permite problematizar tensões estruturais persistentes, evidenciar convergências ético-políticas e vislumbrar caminhos para a reinvenção institucional. A partir de marcos legais, referenciais teóricos e práticas educativas, identificam-se desafios, convergências e possibilidades concretas que reposicionam a Educação Especial no contexto da transformação pedagógica.

#### **- Desafios Institucionais Persistentes**

Apesar das diretrizes inclusivas, a realidade nos Institutos Federais ainda apresenta entraves significativos. A precariedade da infraestrutura e a fragmentação do apoio pedagógico dificultam a consolidação de ambientes inclusivos. Mesmo com avanços normativos, persistem desigualdades que naturalizam a exclusão sob o disfarce da inclusão formal (Santos, 2020; Lauermann, 2023).

Além disso, práticas pedagógicas centradas na homogeneização desconsideram as singularidades dos estudantes. Currículos descontextualizados e a desvalorização de saberes plurais reforçam padrões normativos insensíveis às realidades locais. Superar essa lógica requer afirmar a diversidade como princípio educativo e construir propostas vinculadas aos territórios e seus sujeitos (Pacheco, 2020; Oliveira, 2023).

#### **- Convergências entre Bem Viver e Educação Especial**

O Bem Viver, com raízes nas cosmovisões indígenas andinas, critica a racionalidade moderna e o produtivismo, valorizando a convivência, a

pluralidade e a harmonia com a natureza. Essa perspectiva converge com abordagens críticas da educação inclusiva, que entendem a deficiência como construção social condicionada por barreiras históricas e culturais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Pensar a inclusão como modo de viver, conforme Guérios, Petraglia e Freire (2022), implica reconhecer a singularidade humana e cultivar relações éticas e solidárias. A escola torna-se, assim, um espaço de escuta, reconstrução coletiva do saber e valorização de epistemes historicamente marginalizadas, alinhando-se à ecologia de saberes (Santos, 2006) e ao “viver pleno” de Gudynas (2011) e Acosta (2016). Tal convergência reposiciona a inclusão como um projeto civilizatório, não apenas técnico ou normativo.

### **- Possibilidades de Transformação Pedagógica e Institucional**

A práxis pedagógica inspirada pelo Bem Viver exige mudanças estruturais nos Institutos Federais. Uma delas é a construção de currículos territorializados, integrando saberes locais, agroecologia e culturas populares, o que fortalece o protagonismo dos estudantes com deficiência (Leff, 2010).

A gestão colegiada, fundamentada na escuta e na corresponsabilidade, reforça o cuidado institucional e dialoga com a ética do cuidado proposta por Freire (2016). Ainda que não trate diretamente da participação em conselhos, Freire defende uma educação dialógica, centrada no respeito à diversidade.

Outro eixo fundamental é a formação docente crítica, baseada na pedagogia freireana, que reconhece o educando como sujeito autônomo e coautor do conhecimento (Freire, 1996). Essa abordagem dialoga com epistemologias do Sul ao valorizar saberes plurais, historicamente silenciados.

Por fim, práticas de acessibilidade alinhadas à sustentabilidade, como sinalizações recicladas, demonstram que é possível integrar justiça ambiental e inclusão (Gudynas, 2011).

O Bem Viver, assim, configura-se como um paradigma ético, político e relacional que desloca a inclusão da adaptação técnica para um projeto transformador. Garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência exige práticas que promovam vínculos, reconhecimento e uma vida plena. Para isso, são indispensáveis políticas intersetoriais, orçamentos justos e revisão ética das práticas escolares. Essa articulação pode transformar os Institutos Federais em espaços de justiça cognitiva e acolhimento da diversidade.

## Considerações finais

Este estudo demonstrou que a articulação entre o Bem Viver e a Educação Especial nos Institutos Federais ressignifica a inclusão, deslocando-a de uma lógica compensatória para uma perspectiva ética e transformadora. A análise de marcos legais e de referenciais decoloniais evidenciou que as barreiras à inclusão vão além da acessibilidade física, abrangendo dimensões simbólicas e organizacionais que sustentam a exclusão.

O Bem Viver, como horizonte civilizatório, oferece uma matriz ética que reposiciona os Institutos Federais como espaços de justiça cognitiva e reconhecimento das diferenças. Seus princípios — reciprocidade, relação e pluralidade de saberes — convergem com uma Educação Especial crítica, que reconhece os estudantes como sujeitos epistêmicos e políticos.

Foram identificadas quatro dimensões estratégicas para orientar práticas institucionais: (1) currículos enraizados nos territórios; (2) gestão colegiada e corresponsável; (3) formação docente crítica e decolonial; e (4) acessibilidade integrada à sustentabilidade. A concretização dessas ações exige compromisso político, revisão normativa e investimento público.

Embora a abordagem teórica limite a análise empírica das experiências escolares, recomenda-se que futuras pesquisas qualitativas explorem as vivências de estudantes e docentes no cotidiano institucional.

Em síntese, adotar o Bem Viver na Educação Especial significa reconhecer a inseparabilidade entre diversidade, equidade e sustentabilidade. Mais que um referencial teórico, trata-se de uma estratégia de resistência que transforma o direito à educação em direito à vida plena e digna.

## REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes “otras”. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, n. 6, p. 13–19, 2012.
- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. 2. ed. São Paulo: Autonomia Literária; Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016.
- COSTA, Ana Monteiro; KÜHN, Daniela Dias. Bien Vivir/Buen Viver/Bem Viver: uma proposta de pós-desenvolvimento nas Epistemologias do Sul. *Revista Ideias*, v. 11, n. 1-2, p. 34–66, 2017.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça social. *Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65–77, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir: today's tomorrow. **Development**, v. 54, n. 4, p. 441-447, 2011.  
GUÉRIOS, Etiène; PETRAGLIA, Izabel; FREIRE, Maximina Maria. Inclusão como modo de viver: bem viver. **D.E.L.T.A. - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2022.

LAUERMANN, Rosiclei Aparecida Cavichioli. Historicidade da educação profissional no Brasil: origem e desdobramentos das políticas públicas. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes, RJ.: Brasil Multicultural, 2017. cap. 2, p. 60-86. ISBN 978-85-5635-049-7. E-book.

OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. **A escola pública do bem viver para jovens tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia Tocantina**. Tese (Doutorado). UFT, 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14688, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14688.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce et al. Bem viver para a próxima geração: o: entre subjetividade e bem comum a partir da perspectiva da ecossocioeconomia. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 40-50, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fabio Alexandre Araújo. Institutos Federais: expansão, desafios e diretrizes educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 12, 2020.

SILVA FILHO, José Ivo; SERVA, Maurício. Bem Viver e Gestão Social. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 1, p. 81-95, 2021.

SILVA, Klaus Pereira da; GUEDES, Ana Lucia. Buen Vivir Andino. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 3, p. 682-693, 2017.

TREVISAN, Suzana; ZILLOTTO, Denise Macedo. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação & Pesquisa**, v. 49, 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VILLAGÓMEZ, María Sol; CAMPOS, Rogério Cunha de. Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Alteridad: **Revista de Educación**, v. 9, n. 1, p. 35-42, 2014.

WALSH, Catherine. Desenvolvimento, modernidad y Buen Vivir: desafios de la política pública. In: ACOSTA, A.; MARTÍNEZ, E. (org.). **El buen vivir: una vía para el desarrollo**. Quito: Abya-Yala, 2010. p. 19-46.

# EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA SAÚDE: Conhecimento e Tecnologia para o Engajamento na Prevenção do Melanoma

*Alércio da Silva Soutilha<sup>1</sup>, Alex Santos Oliveira<sup>2</sup>, Paola dos Santos da Rocha<sup>3</sup>, Débora da Silva Baldivia<sup>4</sup>, Helder Freitas dos Santos<sup>5</sup>, Jaqueline Ferreira Campos<sup>6</sup>, Edson Lucas dos Santos<sup>7</sup>, Kely de Picoli Souza<sup>8</sup>*

A educação em saúde, quando orientada por princípios emancipadores, constitui uma ferramenta potente para a transformação social e a promoção do bem-viver. Mais do que transmitir informações, ela estimula a reflexão crítica, o engajamento social e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a prevenção do câncer de pele, especialmente do

- 
- 1 Biotecnologista - doutorando em Biotecnologia e Biodiversidade pela UFGD. Atua como pesquisador no Grupo de Estudos em Biotecnologia e Bioprospecção Aplicados ao Metabolismo e Câncer (GEBBAM)9. E-mail: [alercio.soutilha038@academico.ufgd.edu.br](mailto:alercio.soutilha038@academico.ufgd.edu.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9379232422575372>
  - 2 Biotecnologista - doutor em Biotecnologia e Biodiversidade pela UFGD. Atua como Pesquisador no GEBBAM e como Professor Colaborador na FCBA/UFGD. E-mail: [alexoliveira@ufgd.edu.br](mailto:alexoliveira@ufgd.edu.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9806942104800218>
  - 3 Bióloga - doutora em Biotecnologia e Biodiversidade pela UFGD, com doutorado sanduíche no Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Atua como Professora e Pesquisadora junto ao GEBBAM. E-mail: [paola.rocha.bio@gmail.com](mailto:paola.rocha.bio@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/704704010817520>
  - 4 Bióloga - doutora em Biotecnologia e Biodiversidade pela UFGD. Atua como Pesquisadora junto ao GEBAM e como Professora Visitante do PPGBB/UFGD. E-mail: [deboras.baldivia@gmail.com](mailto:deboras.baldivia@gmail.com). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2035016419817481>
  - 5 Biotecnologista - doutor em Biotecnologia e Biodiversidade pela UFGD. Atua como Professor e Pesquisador junto ao GEBBAM/UFGD. E-mail: [helderfreitas.biotecnologista@gmail.com](mailto:helderfreitas.biotecnologista@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3823508641785286>
  - 6 Bióloga - doutora em Ciências da Saúde e em Entomologia e Conservação da Biodiversidade pela UFGD. É Professora Adjunta da UFGD e atua como Pesquisadora junto ao GEBBAM. E-mail: [jaquelinefcampos@ufgd.edu.br](mailto:jaquelinefcampos@ufgd.edu.br) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2239749313954245>
  - 7 \*Farmacêutico-Bioquímico - doutor em Biologia Molecular pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com pós-doutorado na UNIFESP e no Max-Delbrueck Center for Molecular Medicine, Berlin, Alemanha. É Professor Titular da UFGD e atua como Pesquisador Líder junto ao GEBBAM. E-mail: [edsonsanatos@ufgd.edu.br](mailto:edsonsanatos@ufgd.edu.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3198256010398711>
  - 8 Bióloga - doutora em Fisiologia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Biologia Molecular pela UNIFESP. É Professora Titular da UFGD e atua como Pesquisadora Líder junto ao Grupo de Estudos em Biotecnologia e Bioprospecção aplicados ao Metabolismo e Câncer (GEBBAM). E-mail: [kelypicoli@gmail.com](mailto:kelypicoli@gmail.com) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2471588807350361>

melanoma, considerado a forma mais agressiva dessa doença, demanda estratégias educativas que expandem os limites dos espaços formais de ensino, como a sala de aula, alcançando diversos territórios sociais, incluindo praças, centros de saúde, escolas abertas à comunidade, ambientes de trabalho e domicílios, envolvendo atores em seu papel profissional e como cidadão ativo no cuidado com a própria saúde.

A exposição à radiação solar, de forma excessiva e sem proteção adequada, causadora de danos cumulativos na pele ao longo da vida, continua sendo o principal fator de risco para o desenvolvimento do melanoma. Esse cenário reforça a urgência de ações educativas que promovam o reconhecimento precoce de sinais clínicos do melanoma e a busca imediata de diagnóstico por profissional habilitado, bem como a adoção de medidas preventivas e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos no cuidado com a própria saúde. Para isso, é necessário integrar ciência, tecnologia e educação crítica orientada por princípios emancipadores em uma abordagem transversal e afetiva, que rompe com fronteiras disciplinares, capaz de dialogar com diferentes públicos e realidades.

Este capítulo apresenta um protocolo educativo composto por seis atividades voltadas à formação de professores, agentes de saúde e demais profissionais, com o objetivo de formar multiplicadores do autocuidado e do autoexame de pele, alinhados às ações de prevenção e ao diagnóstico precoce do melanoma. A proposta metodológica fundamenta-se no protagonismo do participante em formação, no uso de ferramentas tecnológicas e na realização de atividades práticas que estimulam a percepção visual, o autoconhecimento e o engajamento emocional com o tema. Como estrutura metodológica-conceitual, foi priorizada uma abordagem interdisciplinar e participativa, explorando o câncer de pele por meio de dinâmicas interativas, conceituais e afetivas, testes práticos e recursos digitais, como o Aplicativo SkiniveMD para triagem de lesões. O protocolo inclui exercícios de treinamento visual para reconhecimento de padrões de nevos, aplicação do Teste de Fitzpatrick para identificação de fototipos, além da atividade “Circuito do saber: caminhando por estações interativas”, que organiza conteúdos sobre bases biológicas, aspectos moleculares, prevenção, tratamentos e dados epidemiológicos. Ao final, um quiz é proposto para consolidar o aprendizado. Ao articular saberes científicos, experiências sensíveis e recursos digitais, o protocolo busca promover uma educação emancipadora que

instrumentalize um sujeito ativo, compreendido como agente crítico e tecnicamente capacitado para enfrentar os desafios da realidade social quanto ao melanoma.

## **Protocolo de atividades**

As atividades descritas a seguir visam aproximar os participantes do tema englobando aspectos afetivos, técnicos e científicos.

### **DINÂMICA: “O CÂNCER LÁ, ACOLÁ, ALI E AQUI”**

**Objetivo:** Promover uma reflexão afetiva e coletiva sobre a presença do câncer na sociedade, estimulando a empatia, o reconhecimento da proximidade da doença e o engajamento dos participantes na prevenção e no cuidado.

**Material necessário:** Barbante ou fio resistente, espaço amplo para movimentação em círculos.

**Descrição da atividade:** Os participantes iniciam formando um grande círculo. A condução é feita em quatro etapas, representando diferentes graus de proximidade com a experiência do câncer, como descrito a seguir.

“Câncer Lá” – Cada participante é convidado a citar o nome de uma pessoa famosa (figura pública) que teve ou tem câncer. Ao citar, segura o barbante, envolve a palma da mão e dá um passo à frente, iniciando a formação de um novo círculo.

“Câncer Acolá” – Agora, cada pessoa compartilha o nome de alguém da comunidade (vizinho, colega, conhecido) que teve ou tem câncer. Ao citar, solta o fio anterior e segura um novo fio, formando um novo círculo, mais próximo e menor.

“Câncer Ali” – Os participantes citam alguém da própria família que teve ou tem câncer. A pessoa solta o barbante anterior e segura um novo fio. O círculo se torna ainda mais íntimo, representando o impacto familiar da doença.

“Câncer Aqui” – Caso haja participantes que vivenciam ou vivenciaram o câncer pessoalmente, essa etapa representa o impacto direto. O círculo final é o mais próximo, simbolizando o enfrentamento individual e a força coletiva.

Ao final, os círculos formados com o barbante revelam visualmente a aproximação da doença em nossas vidas, criando um espaço de escuta,

acolhimento e sensibilização. Caso haja pessoa que tem ou teve câncer, esta estará no centro do círculo para se sentir acolhida e fortalecida.

**Adaptação:** Para grupos de pessoas mais jovens ou que não possuam experiências pessoais relacionadas ao câncer, sugere-se que pesquisem previamente exemplos públicos ou comunitários para compartilhar.

## **CIRCUITO DO SABER: CAMINHANDO POR ESTAÇÕES INTERATIVAS**

Nesta etapa, os participantes são convidados a percorrer diferentes estações temáticas de conhecimento, construindo uma aprendizagem ativa, participativa e contextualizada. Em cada estação materiais de apoio visual, banner físico ou virtual, auxiliam o diálogo dos mediadores e dos participantes sobre conhecimentos importantes do tema. Esses materiais podem ser elaborados com foco em comunicação universal, permitindo sua reutilização em diferentes contextos e estimulando a equidade na experiência educativa. Os conteúdos teóricos de apoio estão disponíveis em acesso aberto. É importante que os dados apresentados sejam atualizados conforme o período em que a ação for realizada, assegurando a relevância científica e pedagógica da atividade.

### **Estação 1: Dados epidemiológicos sobre câncer de pele no Brasil e no mundo**

**Objetivo:** Apresentar dados atualizados de prevalência, incidência e mortalidade por câncer de pele melanoma no Brasil e no mundo, atual e com projeção futura.

**Material de apoio:** Uma análise abrangente da epidemiologia do câncer de pele, com base em dados atualizados de 2022 e projeções para 2050 extraídos das plataformas GLOBOCAN (IARC/OMS) e INCA, é apresentado por Oliveira *et al.* (2025). O material de referência destaca a crescente incidência global da doença, especialmente entre populações de pele clara e idosos, e explora os principais fatores de risco: exposição à radiação ultravioleta, predisposição genética e hábitos comportamentais. São discutidas as diferenças regionais de incidência, prevalência e mortalidade, evidenciando desigualdades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. As projeções para 2050 indicam um aumento expressivo nos casos, reforçando a importância de estratégias globais para mitigar o impacto do câncer de pele nos sistemas de saúde.

## Estação 2: Conhecendo o ABCDE do câncer de pele

**Objetivo:** Dar visibilidade aos critérios clínicos utilizados na avaliação de nevos, com base na metodologia “ABCDE do melanoma” - Assimetria, Bordas, Cor, Diâmetro, Evolução, promovendo o treinamento dos participantes no reconhecimento das principais características clínicas do melanoma.

**Material de apoio:** Uma abordagem educativa e científica sobre a estrutura, função e vulnerabilidades da pele humana, com ênfase na prevenção do câncer de pele é apresentado por Rocha *et al.* (2024). Com base em dados do Instituto Nacional de Câncer (INCA, 2022) e da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2017), os autores exploram os principais tipos celulares da pele, sua origem embrionária, camadas constituintes e mecanismos de renovação. A exposição à radiação ultravioleta (UV) é discutida como principal fator externo de risco, com destaque para os efeitos moleculares e morfológicos que podem desencadear neoplasias malignas. O texto diferencia os tipos de câncer de pele, não melanoma (carcinoma basocelular e espinocelular) e melanoma, enfatizando suas características clínicas, evolução e sinais de alerta. A metodologia ABCDE é apresentada como ferramenta prática de prevenção, por meio do autoexame e detecção precoce de lesões suspeitas para o melanoma. O material reforça a importância do conhecimento sobre a própria pele, da proteção solar e da vigilância ativa como estratégias fundamentais para reduzir a incidência e a mortalidade por câncer de pele.

## Estação 3: Bases biológicas e aspectos moleculares do câncer de pele

**Objetivo:** Apresentar os principais alvos moleculares associados ao câncer de pele que dão suporte à compreensão e ao desenvolvimento de novas terapêuticas e ações de prevenção.

**Material de apoio:** Uma análise aprofundada dos mecanismos moleculares envolvidos na progressão do melanoma, o tipo mais agressivo e letal de câncer de pele, é apresentado por Soutilha *et al.* (2024). Com base em dados científicos, os autores exploram os *Hallmarks of Cancer*, ou seja, as marcas do câncer, um conceito que descreve as principais características adquiridas por células tumorais, como proliferação descontrolada, resistência à morte celular, angiogênese, invasão, metástase e evasão imunológica. São detalhadas as principais vias de sinalização alteradas no melanoma, como

MAPK/ERK e PI3K/AKT/mTOR, e seus respectivos alvos terapêuticos. O texto destaca os avanços em terapias-alvo e imunoterapias, incluindo inibidores de BRAF, MEK, PD-1 e CTLA-4, que têm revolucionado o tratamento do melanoma metastático. Também são discutidos os mecanismos de resistência tumoral e estratégias combinadas para superá-los. Embora sejam conteúdos técnicos e especializados, os autores buscam oportunizar uma visão integrada entre biologia molecular, oncologia e inovação terapêutica.

#### **Estação 4: Prevenção para o câncer de pele**

**Objetivo:** Destacar os principais fatores de risco para o desenvolvimento de câncer de pele e como prevenir a ação da radiação solar com diversas possibilidades tradicionais e inovadoras.

**Material de apoio:** Uma abordagem integrada sobre os fatores de risco, prevenção e inovação tecnológica no contexto do câncer de pele, com destaque para o papel da biotecnologia e da bioprospecção na saúde pública é apresentada por Santos *et al.* (2024). Com base em dados da OMS (2024), INCA (2023–2025) e GLOBOCAN (2022–2040), os autores exploram os principais fatores ambientais, genéticos, comportamentais e etários que contribuem para o desenvolvimento da doença. A radiação ultravioleta (UV) é apontada como o principal agente externo, sendo responsável por até 95% dos casos. O texto discute os mecanismos moleculares de dano ao DNA, mutações e inflamação crônica, além de destacar o impacto de poluentes, compostos químicos e hábitos de vida. Em seguida, são apresentadas ferramentas biotecnológicas aplicadas ao diagnóstico precoce, como biomarcadores e técnicas moleculares, e ao tratamento, incluindo terapias-alvo e imunoterapias. A bioprospecção é apresentada como estratégia promissora para o desenvolvimento de novos fotoprotetores a partir de recursos naturais, com potencial para ampliar a prevenção e reduzir a incidência da doença.

#### **Estação 5: Tratamentos para o câncer de pele**

**Objetivo:** Sumarizar os principais tipos de tratamentos disponíveis para o manejo do câncer de pele.

**Material de apoio:** Um panorama abrangente das estratégias terapêuticas disponíveis para o tratamento do câncer de pele, com destaque para os tipos não melanoma e melanoma, é apresentado por Baldivia *et al.* (2024). Com base em dados do INCA (2022) e projeções internacionais,

os autores discutem desde os tratamentos convencionais, como cirurgia excisional, radioterapia, quimioterapia e terapia fotodinâmica, até abordagens inovadoras, como imunoterapia e terapia-alvo, especialmente aplicadas ao melanoma metastático. São detalhados os mecanismos de ação, indicações clínicas, limitações e avanços tecnológicos que têm ampliado a eficácia e a seletividade dos tratamentos. O material também aborda os critérios de aprovação de medicamentos por agências reguladoras como ANVISA, FDA e EMA, além da incorporação de tecnologias no Sistema Único de Saúde (SUS). A obra destaca ainda os desafios relacionados à toxicidade dos tratamentos convencionais e os benefícios das terapias emergentes.

## **Estação 6: Fronteiras na bioprospeção antimelanoma**

**Objetivo:** Apresentar metodologias científicas que contribuem para o avanço no conhecimento do câncer de pele e desenvolvimento de novas terapêuticas.

**Material de apoio:** Uma análise abrangente dos principais modelos experimentais utilizados na pesquisa pré-clínica do câncer de pele, com ênfase na avaliação de terapias, mecanismos moleculares e estratégias de prevenção é apresentada por Jorge *et al.* (2024). Os autores exploram modelos *in vitro*, como culturas celulares bidimensionais, culturas *transwell* e organoides, destacando suas aplicações em estudos de citotoxicidade, migração, invasão e resposta a fármacos. Em seguida, são discutidos modelos *in vivo*, incluindo organismos como *Caenorhabditis elegans*, *Drosophila melanogaster* e *Danio rerio* (zebrafish), além de camundongos, ressaltando suas vantagens e limitações na simulação do microambiente tumoral. Com base em dados e metodologias atualizadas, o capítulo evidencia como a escolha adequada do modelo experimental é essencial para o avanço do conhecimento sobre o câncer de pele, especialmente o melanoma, e para o desenvolvimento de terapias mais eficazes e personalizadas.

## **QUAL SEU FOTOTIPO?**

**Objetivo:** Promover o autoconhecimento do fototipo.

**Material de apoio:** Os participantes retornam ao espaço de formação e recebem impresso o Teste de Fitzpatrick impresso, disponível em <https://drfelipexavier.com/blog/escala-de-fitzpatrick-qual-o-seu-tipo/>. Essa atividade prática estimula a autopercepção de um dos principais fatores de risco

individuais. Por meio desse teste é possível classificar a pele conforme sua reação à radiação solar, reforçando a importância do uso de protetores, roupas adequadas e medidas de prevenção.

Ao final da atividade o grupo pode ser convidado a realizar uma fotografia simbólica, onde todos posicionam os braços voltados para o centro e as mãos sobrepostas, em ordem crescente ou decrescente do Teste. Sugere posicionar o celular no chão, voltado para cima e com temporizador ativado.

## **TREINANDO OS OLHOS PARA RECONHECER PADRÕES DE NEVOS NA PELE**

**Objetivo:** Familiarizar os olhos para reconhecimento de características clássicas do melanoma, anteriormente abordados.

**Material de apoio:** Imagens de lesões de pele, nevos benignos e de melanoma são impressos ou apresentadas em projeção para os participantes. Estas imagens devem ser retiradas de fontes confiáveis, como livros didáticos, artigos científicos ou bases de dados especializadas, para que representem as lesões indicadas. O material servirá para que os participantes treinem os critérios ABCDE do melanoma. A pergunta que cada um recebe junto com a imagem é: “Eu sou um ...?” e então são estimulados a compartilhar suas percepções. Ao final é revelado o que cada lesão representa.

## **DINÂMICA – “CHÁ REVELAÇÃO”**

**Objetivo:** Criar uma situação-problema lúdica e interativa, simulando o encontro inesperado com uma lesão na pele para exercitar a aplicação prática dos critérios de identificação de melanoma.

**Material de apoio:** Fotos 3x4 impressas de nevos benignos, de melanoma e de outras lesões de pele e fita colante.

**Procedimento:** Cada participante recebe, no dorso da mão, uma foto virada para baixo, presa com fita adesiva. Em seguida, os participantes são convidados a “revelar” a imagem e aplicar os critérios ABCDE do melanoma para identificar o tipo de lesão. Sequencialmente, confronta-se gentilmente as respostas dos participantes com as informações obtidas nas bases de dados de onde as fotos foram retiradas. Como haverá uma diversidade maior de lesões, é provável que surjam dúvidas. Assim, é apresentado o aplicativo SKINVE MD, um instrumento para autoconhecimento de lesões de pele.

## **AVALIANDO NEVOS NA PELE COM O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL - “APLICATIVO SKINIVEMD”**

**Objetivo:** Introduzir o uso de tecnologia baseada em inteligência artificial (IA) como ferramenta auxiliar na triagem de lesões na pele, ou seja, ferramenta de autoconhecimento. A utilização de inteligência artificial aproxima os participantes das inovações em saúde, demonstrando como ciência e tecnologia podem ser aliadas no cuidado com a vida.

**Material de apoio:** Aplicativo SkiniveMD, disponível para iOS e Android, utiliza modelos de IA treinados em bases de dados dermatológicas para avaliar imagens de lesões cutâneas e classificar o risco (baixo, moderado ou alto), com base em padrões visuais compatíveis com diferentes tipos de lesões. Embora o aplicativo seja em língua inglesa, sua interface é intuitiva e permite uso acessível por qualquer pessoa com smartphone.

### **Procedimentos para utilização do SKiniveMD:**

#### **Criação do perfil do usuário**

Realizar o cadastro inicial no aplicativo, fornecendo dados básicos que são solicitados.

#### **Captura**

O usuário inicia o aplicativo e seleciona a função de escaneamento/análise (câmera alimentada por IA). A câmera deve ser direcionada para o nevo (pinta) ou lesão cutânea (pele) que deseja avaliar. Há possibilidade de usar imagens previamente geradas com maior definição. Em seguida, é necessário que o usuário indique a localização anatômica exata da lesão suspeita, interagindo com o modelo corporal 3D exibido na tela. Este modelo pode ser girado e expandido para que a área do corpo onde a possível lesão está localizada seja marcada com precisão, garantindo o registro da lesão no perfil do usuário.

#### **Processamento**

O usuário confirma a imagem capturada e o aplicativo a envia para a análise do algoritmo de Inteligência Artificial. Este é o momento em que a tecnologia de Deep Learning atua, comparando a imagem com um vasto banco de dados de lesões benignas e malignas.

## Avaliação de Risco (Score) - Output

O aplicativo retorna um indicador de risco (geralmente expresso em porcentagem ou um sistema de cores/níveis) para diferentes patologias cutâneas, incluindo, mas não se limitando, a neoplasias (como melanoma, carcinoma basocelular) e outras condições dermatológicas. O sistema embutido no aplicativo analisa a morfologia, cor e bordas da lesão para fornecer uma probabilidade estatística de risco.

### QUADRO 1. SIGNIFICADO DOS RISCOS INDICADOS PELO SKINIVEMD A PARTIR DAS IMAGENS DE PELE ANALISADAS.

Tipo de risco	Significado
Risco Baixo (Low Risk):	Lesões cutâneas seguras que não requerem intervenção médica. É recomendado o automonitoramento 1 a 2 vezes por mês. O tratamento ou remoção deve ocorrer apenas por razões cosméticas ou se a condição piorar.
Risco Médio (Medium Risk):	Condições não cancerosas e limítrofes (borderline, ou seja, pré-cancerosas). É recomendado mostrar essas lesões a um dermatologista em uma consulta de rotina ou nos próximos 1 a 3 meses. Continue o automonitoramento 1 a 2 vezes por mês e procure o médico novamente se houver piora.
Risco Alto (High Risk):	Doenças de pele oncológicas (câncer) e infecciosas. As infecções por HPV, por vezes, desaparecem sozinhas, mas são contagiosas e podem causar câncer de pele em 5% dos casos. Portanto, neste caso, é necessária uma consulta com um dermatologista ou dermato-oncologista o mais rápido possível para obter um diagnóstico e tratamento em tempo hábil.

Fonte: Traduzido e Adaptado de Skinive MD (2021).

## Monitoramento

O usuário pode optar por salvar a imagem e o resultado no seu perfil.

O SkiniveMD permite a triagem de mais de 45 doenças de pele, auxiliando profissionais em tarefas como reconhecimento dessas doenças e a gestão de pacientes (SKINIVE, 2021). Embora o SkiniveMD seja primariamente destinado a profissionais médicos, sua inclusão no material didático demonstra a inserção entre inovação tecnológica e autocuidado. O objetivo

é capacitar os multiplicadores a compreenderem o potencial e os limites dessas ferramentas.

## **QUIZ INTERATIVO: O QUE REPRESENTA CADA IMAGEM APRESENTADA?**

**Objetivo:** Encerrar a atividade de formação com um quiz interativo com uso de aplicativos que permitem respostas e correções imediatas, como o Kahoot, apoiando a consolidação dos aprendizados.

**Material de apoio:** A partir de diversas imagens selecionadas, os participantes participam respondendo que tipo de lesão é apresentada. Presentear os participantes com protetor solar, guarda-sol ou chapéu pode ser um estímulo ao autocuidado.

### **Conclusão**

A prevenção do câncer de pele, especialmente do melanoma, exige mais do que informação, requer engajamento, sensibilidade e protagonismo. Este capítulo apresentou um protocolo educativo fundamentado na educação libertadora, que articula ciência, tecnologia e afetividade para promover o autocuidado e a transformação social. Ao integrar dinâmicas interativas, testes práticos, ferramentas digitais e estações temáticas de aprendizagem, a proposta valoriza o conhecimento crítico e a autonomia dos participantes, ampliando sua capacidade de reconhecer riscos, agir preventivamente e disseminar saberes em suas comunidades. A utilização de recursos como o Teste de Fitzpatrick, os critérios ABCDE do melanoma, o aplicativo SkiniVeMD e os dados científicos atualizados fortalece a formação de profissionais e cidadãos conscientes, preparados para atuar na promoção da saúde com responsabilidade e inovação.

Os autores deste capítulo integram o Grupo de Estudos em Biotecnologia e Bioprospecção Aplicados ao Metabolismo e Câncer (GEB-BAM), vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sediado no Centro de Laboratórios FINEP da UFGD / CLF\_Bioprospec. Por meio do projeto “INOVAÇÃO: câncer de pele” articulam Ensino, Pesquisa e Extensão e desenvolvem ações junto à sociedade baseadas neste protocolo, mediante contato prévio e disponibilidade. Contato pelo e-mail: [kelypicoli@gmail.com](mailto:kelypicoli@gmail.com).

## REFERÊNCIAS

- BALDIVIA, D. S. et al. **Abordagens Terapêuticas Para O Câncer De Pele.** In: **Abordagens e estratégias para a Saúde Pública e Saúde Coletiva** 4. 4ed.: Atena Editora, 2025, v. 4, p. 83-106. DOI: 10.22533/at.ed.3812516017.
- JORGE, N. G. et al. **Modelos experimentais pré-clínicos para o estudo do câncer de pele.** In: **ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PARA A SAÚDE PÚBLICA E SAÚDE COLETIVA** 3. São Paulo: Atena Editora, 2024. p. 47-68. DOI: 10.22533/at.ed.59924211125.
- OLIVEIRA, A. S. et al. **Epidemiologia do câncer de pele: um panorama mundial.** In: **CIÊNCIA MÉDICA E SAÚDE: DO DIAGNÓSTICO À PREVENÇÃO E CUIDADO.** 4. ed. São Paulo: Atena Editora, 2025. p. 58-79. DOI: 10.22533/at.ed.002142505056.
- ROCHA, P. S. et al. **De olho na pele: conhecer para prevenir o câncer.** In: **PERSPECTIVAS EM SAÚDE, BEM-ESTAR E QUALIDADE DE VIDA.** 4. ed. São Paulo: Atena Editora, 2024. p. 149-162. DOI: 10.22533/at.ed.65424141015.
- SANTOS, H. F. et al. **Biotecnologia e bioprospeção aplicados ao câncer de pele: prevenção e desenvolvimento de novos produtos.** In: **ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PARA A SAÚDE PÚBLICA E SAÚDE COLETIVA** 4. São Paulo: Atena Editora, 2025. p. 107-135. DOI: 10.22533/at.ed.3812516018.
- SOUTILHA, A. S. et al. **Mapeando o câncer de pele: alvos moleculares do melanoma.** In: **CIÊNCIA MÉDICA E SAÚDE: DO DIAGNÓSTICO À PREVENÇÃO E CUIDADO.** 4. ed. São Paulo: Atena Editora, 2025. p. 33-57. DOI: 10.22533/at.ed.002142505055.
- SKINIVE. **Skinive MD: Survey of the first users.** Skinive AI-Tracking, 28 set. 2021. Disponível em: <https://skinive.com/skinivemd-reviews/>. Acesso em: 28 out. 2025.

# AS INTERFACES DO PIBID/UFGD E O CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS: “Educação para o bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”

*Cintia Melo dos Santos<sup>1</sup>, Adriana de Fátima Vilela Biscaro<sup>2</sup>*

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID), desenvolvido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), integra o conjunto de ações de formação inicial de professores que expressa o compromisso da instituição com a qualidade social da educação e com a valorização do magistério. A missão da UFGD — “gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social” (UFGD, 2022) em consonância com o PIBID— vem ao encontro do tema do VII Congresso de Educação da Grande Dourados, “Educação para o bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”<sup>3</sup>, ao compreender a educação como prática transformadora, ética e humanizadora.

---

1 Prof.<sup>a</sup>. Dra. do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenadora Institucional do PIBID/UFGD. E-mail: cintiasantos@ufgd.edu.br

2 Prof.<sup>a</sup>. Dra. do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFGD. E-mail: adrianabiscaro@ufgd.edu.br

3 O VII Congresso de Educação da Grande Dourados, realizado entre 8 a 11 de setembro de 2025, foi coordenado pela Faculdade de Educação (FAED), em parceria com a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIC-UFGD), com financiamento do PAEP-CAPES (Programa de Apoio a Evento no País).

Neste sentido, o Projeto Institucional do PIBID/UFGD, intitulado “A formação inicial dos licenciandos e licenciandas para e/na diversidade: conexões entre a UFGD e as Escolas de Educação Básica” (2024-2026)<sup>4</sup>, concretiza a práxis pedagógica como princípio norteador da formação docente. A práxis, conforme Saviani (1996) e Schön (1995), representa o movimento contínuo entre teoria e prática, no qual o futuro professor aprende a refletir criticamente sobre a sua ação pedagógica, articulando o conhecimento teórico à experiência concreta nas escolas.

Certamente, o PIBID/UFGD pode ser compreendido como um espaço de idas e vindas entre o ambiente escolar e o universitário, permeado por diálogos, discussões e estudos acerca do contexto educacional, envolvendo questões que vão além da sala de aula e do ensino de conteúdos específicos. Neste sentido, Nóvoa (1992) colabora ao destacar a importância de espaços coletivos para o exercício da prática profissional.

O programa busca promover a formação de licenciandos comprometidos com a diversidade regional e cultural do estado de Mato Grosso do Sul, reconhecendo as diferentes realidades das escolas urbanas, rurais e indígenas da macrorregião da Grande Dourados. Ao articular a universidade e a escola básica, o PIBID/UFGD contribui para o “bem viver” ao fortalecer a formação docente voltada à inclusão, à sustentabilidade, à justiça social e à valorização dos saberes locais.

Os subprojetos do PIBID/UFGD edição 2024-2026 abrangem diversas áreas do conhecimento — Teatro, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, História, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química, Educação Indígena, Educação do Campo, Letras Libras, Educação Bilíngue de Surdos, entre outras — e promovem ações voltadas a temas como alfabetização, educação ambiental, cultura digital, educação para as relações étnico-raciais, educação especial, humanidades digitais, educação antirracista e educação intercultural.

Essas ações permitem o diálogo entre os sujeitos e espaços formativos, reafirmando o compromisso da UFGD e do PIBID com a construção de uma educação pública de qualidade, comprometida com o bem comum e com a formação de professores reflexivos e socialmente engajados.

---

4 Projeto aprovado pelo edital CAPES n. 10/2024.

Assim, ao integrar-se ao VII Congresso de Educação da Grande Dourados, intitulado “Educação para o bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”, o PIBID/UFGD reafirma a sua função social e formativa, apresentando experiências e reflexões que materializam o ideal de uma “Educação para o bem viver” — uma educação que reconhece a diversidade, promove o respeito mútuo e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizadora.

As ações do VII Congresso foram realizadas de forma presencial e, com o objetivo de ampliar a participação e dar visibilidade aos subprojetos da Educação a Distância e da Pedagogia da Alternância, ocorreu concomitantemente o II Seminário do PIBID/UFGD, em formato remoto, o qual contou com a participação efetiva dos acadêmicos indígenas e dos acadêmicos moradores de outros municípios do estado.

Dessa maneira, este texto tem como propósito socializar as ações articuladas entre o PIBID/UFGD, o VII Congresso de Educação da Grande Dourados e o II Seminário do PIBID/UFGD, evidenciando o compromisso da universidade com a formação inicial e continuada de professores e com o fortalecimento da relação entre universidade e escola básica.

## **PIBID/UFGD e a Formação Docente para o Bem Viver**

Implementado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2009, por meio de Edital da CAPES, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) completou 15 anos de atuação em 2024, consolidando-se como uma das principais ações voltadas à formação inicial e continuada de professores. O programa tem fortalecido o diálogo entre universidade, escolas e Secretarias de Educação, permitindo compreender os contextos reais de ensino e aprendizagem e propor intervenções pedagógicas que integrem teoria e prática.

Ao longo de sua trajetória, o PIBID/UFGD contribuiu significativamente para a formação de professores da educação básica e para a qualificação dos docentes supervisores, inclusive em níveis de pós-graduação. Tornou-se também objeto de estudos em diferentes cursos de licenciatura, gerando trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão, publicações científicas e pesquisas acadêmicas. Em 2023, a pesquisa de doutorado de Biscaro (2023) revelou que, dentre muitas contribuições para formação de professores, o PIBID da UFGD destacou-se em:

[...] para além da influência na escolha profissional e incentivo à docência, a sólida formação propiciada pelo PIBID contribui para uma formação voltada para a prática pedagógica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em atividades inovadoras e interdisciplinares, estimulando e promovendo a autonomia, a segurança e a desenvoltura dos participantes para o exercício da docência. Todas as interações e proposições oportunizadas pelo Programa foram aos poucos contribuindo para a construção da identidade profissional desses egressos, que ao serem inseridos no campo de trabalho possuem experiências e saberes para superar as dificuldades e os desafios inerentes à profissão. Com isso vão aos poucos constituindo a sua profissionalização (Biscaro, 2023, p. 252).

Assim, o PIBID/UFGD reafirma a sua importância como um espaço formativo que integra universidade e escola, contribuindo de modo efetivo para o desenvolvimento da identidade docente e para a profissionalização dos licenciandos. As suas ações favorecem a construção de saberes pedagógicos e o exercício reflexivo da docência, fortalecendo a formação inicial e ampliando o impacto do programa na qualidade da educação básica.

Desse modo, a edição 2024-2026, instituída pelo edital CAPES nº 10/2024, busca consolidar os avanços alcançados, valorizando o trabalho docente e reconhecendo a escola pública como espaço de formação e coformação de futuros professores. Nesse cenário, podemos inferir que existem, na prática escolar dos professores, elementos que refletem um “trabalho codificado” e um “trabalho não codificado” (Tardif e Lessard, 2014), que, respectivamente, retrata o currículo prescrito, a carga horária de trabalho, as demandas escolares e, por outro lado, aspectos que não estão visíveis, a imprevisibilidade, a qual infere que a prática docente é complexa e peculiar. Certamente, a prática do professor é composta por diversos impasses, que compõem a identidade do professor.

Assim, somente a observação *in loco* da prática pedagógica não reflete a complexidade que emerge em sala de aula, sendo necessários, para entender esse contexto, espaços que possibilitem diálogos com os pares, reflexões e estudos, de modo a ter um olhar mais atento para as especificidades do trabalho docente, como aponta Nóvoa:

[...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo

de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (Nóvoa, 1992, p.14)

De acordo com o autor, a formação docente deve propiciar oportunidades para que os professores compartilhem experiências e saberes, atuando simultaneamente como aprendizes e formadores. Dessa forma, reforça-se a relevância do trabalho coletivo no desenvolvimento da prática profissional.

É nesse contexto que se insere o PIBID/UFGD, edição 2024-2026, como resultado de um trabalho coletivo, o qual conta com 21 subprojetos, distribuídos em 29 Núcleos de Iniciação à Docência e envolvendo 17 dos 18 cursos de licenciatura da UFGD, com ações desenvolvidas diretamente no “chão da escola”. O programa abrange áreas como Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Bilíngue de Surdos e Alfabetização, atuando em regiões de maior vulnerabilidade social. Essa perspectiva dialoga com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFGD 2022–2026), que reforça o compromisso da universidade com a promoção da relação entre ensino superior e educação básica, a inclusão social e a formação cidadã.

O PIBID/UFGD, edição 2024–2026, está presente em 14 municípios do estado de Mato Grosso do Sul, desenvolvendo atividades em mais de 50 escolas da rede pública de ensino, entre instituições municipais e estaduais, conforme Tabela 1.

**TABELA 1:** ESCOLAS PARCEIRAS DO PIBID/UFGD (2024-2026)

<b>Rede pública de ensino</b>	<b>Cidade</b>	<b>Quantidade</b>
Escolas Estaduais	Dourados	18
Escolas Municipais	Dourados	12
Escola Indígena - Municipal	Dourados	01
Escola Indígena - Estadual	Dourados	01
Escola Indígena - Estadual	Ponta Porá	02
Escola Indígena – Estadual	Itaquiraí	01
Escola Indígena - Estadual	Nioaque	01
Escola Indígena - Estadual	Tacuru	01
Escola Indígena - Municipal	Tacuru	01
Escola Indígena - Municipal	Coronel Sapucaia	02
Escola Indígena - Estadual	Amambai	01

Escola Indígena - Municipal	Antônio João	01
Escola Indígena - Municipal	Laguna Caarapá	01
Escola Indígena - Municipal	Caarapó	01
Escola Indígena - Municipal	Paranhos	03
Escola Municipal	Miranda (subprojeto Ead)	02
Escola Estadual	Bela Vista (subprojeto Ead)	01
Escola Estadual	Naviraí (subprojeto Ead)	01
Total		51

Fonte: Dados das autoras (2024).

O programa conta com a participação de aproximadamente 600 acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura (Ids) sob a supervisão de 75 professores da Educação Básica, com ações realizadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abrangendo também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Inclusiva, sob a coordenação de 25 professores universitários, como Coordenadores de Área (CA), sob a gestão de uma Coordenadora Institucional e uma Coordenadora de Gestão., conforme pode ser observado na Tabela 2.

**TABELA 2: QUANTIDADE DE BOLSAS CONCEDIDAS NO EDITAL IO/2024 PIBID/UFGD**

Subprojetos/núcleos	Bolsa IDs	Bolsa Supervisores	Bolsa CA	Total
Teatro	24	03	01	28
Biologia	24	03	01	28
Ciências Sociais	24	03	01	28
Educação Física	48*	06	02	56
História	24	03	01	28
Pedagogia	24	03	01	28
Educação Indígena	96**	12	04	112
Educação do Campo	48*	06	02	56
Matemática	24	03	01	28
Letras	24	03	01	28
Interdisciplinar Geografia e Ciências Sociais	24	03	01	28

Interdisciplinar História e Psicologia	24	03	01	28
Interdisciplinar Letras Brasileira de Sinais e Educação Física	24	03	01	28
Interdisciplinar Letras Brasileira de Sinais e Biologia	24	03	01	28
Interdisciplinar Matemática e Letras	24	03	01	28
Interdisciplinar Física e Química	24	03	01	28
Interdisciplinar Educação Indígena e do Campo	48*	06	01	56
Educação Bilingue de surdos	24	03	01	28
Alfabetização	24	03	01	28
<b>Total</b>	<b>600</b>	<b>75</b>	<b>25</b>	<b>700</b>

**Fonte:** Dados organizados pelas autoras conforme Edital Prograd/PIBID/UFGD (2024).

Notas: \* Subprojeto composto de 02(dois) núcleos.

\*\* Subprojeto composto por 04 (quatro) núcleos.

Desse modo, a relevância do PIBID/UFGD manifesta-se na aproximação entre universidade e escola, na valorização dos saberes docentes e na formação de professores críticos e comprometidos socialmente. Em consonância com a missão institucional e com o tema do VII Congresso de Educação da Grande Dourados – “Educação para o bem viver: repensando práxis ambientais, pedagógicas e sociais”, o programa reafirma o ideal de uma educação transformadora, inclusiva e humanizadora, pautada na práxis e na construção coletiva do conhecimento.

### **Articulação do PIBID/UFGD no Congresso de Educação**

O Projeto Institucional do PIBID/UFGD possui, em sua estrutura formativa, espaços coletivos de formação comum a todos os participantes, dialogando com temáticas emergentes no contexto educacional, social e cultural. Durante toda a edição do PIBID/UFGD, estão sendo realizadas formações com os acadêmicos de iniciação à docência (IDs), em conjunto com os Coordenadores de Área e professores Supervisores.

Esses encontros formativos são denominados como “Ciclo Formativo: Diálogo e Reflexões sobre o Âmbito Escolar”. A intenção é que as temáticas das formações surjam das práticas desenvolvidas, bem como das temáticas propostas no edital, como: o direito à educação; a educação integral; o compromisso social e a valorização dos profissionais da educação; a gestão

democrática do ensino público; as práticas sociais e cidadania; o respeito e a valorização das diversidades étnicas e raciais e de gênero; e educação em direitos humanos.

Ao longo do desenvolvimento das atividades do PIBID/UFGD, os espaços coletivos de formação estão sendo oportunidades para o diálogo com as temáticas emergentes do contexto educacional, social e cultural, em consonância com os princípios que nortearam o VII Congresso de Educação da Grande Dourados, cujo eixo central foi “Educação para o bem viver”.

Assim, os temas do Congresso dialogam diretamente com os objetivos e com os eixos formativos previstos no Projeto Institucional do PIBID/UFGD. A conferência de abertura do Congresso, “Educação para o bem viver”, converge com o propósito formativo do PIBID de promover uma educação humanizadora e transformadora, que reconhece a diversidade como princípio e busca formar professores comprometidos com a justiça social e o bem comum. Essa perspectiva materializa-se nas ações dos subprojetos, que articulam teoria e prática na construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

A palestra “Educação do corpo, gênero e questões étnico-raciais” encontra ressonância nas temáticas já trabalhadas nos subprojetos do PIBID, como Educação Antirracista, Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essas abordagens fortalecem a formação docente comprometida com o enfrentamento das discriminações e com a construção de uma escola que reconheça e valorize as identidades e corpos diversos. Além disso, esse tema também foi discutido a partir de uma Roda de Conversa no II Seminário do PIBID, com foco nas ações dos subprojetos do Programa.

A Conferência de encerramento do Congresso trouxe como tema: “Educação e diversidade: o papel da educação indígena”, que, como se observa, está diretamente relacionada com os subprojetos voltados à Educação Indígena e Educação do Campo, reafirmando o compromisso da UFGD com a interculturalidade e com o reconhecimento dos saberes tradicionais e territoriais dos povos originários. Essa articulação amplia o olhar dos futuros professores sobre o papel da escola como espaço de diálogo entre culturas, saberes e modos de vida distintos.

Além das discussões promovidas a partir das conferências e palestras e dos minicursos promovidos pelo Congresso, o PIBID/UFGD teve uma participação nas apresentações das Comunicações Orais, com mais de 90

trabalhos sobre os Relatos de Experiências vivenciados nesse primeiro ano de atuação. Igualmente, houve 65 apresentações de trabalhos no II Seminário do PIBID, de forma remota.

Assim, o PIBID/UFGD e o VII Congresso de Educação da Grande Dourados entrelaçam-se em uma mesma perspectiva formativa: a construção de uma educação para o bem viver, fundamentada na diversidade, na equidade, na valorização dos sujeitos e na práxis docente crítica e reflexiva.

## **Considerações Finais**

Na condição de formadores de professores, somos constantemente desafiados a refletir sobre a formação desse futuro profissional. Assim sendo, entendemos que a atividade docente é uma ação participativa entre o profissional e o outro, bem como compreender como essas relações reverberam em seus conhecimentos e em sua experiência profissional, constituindo a sua identidade docente, são pretensões do PIBID/UFGD edição 2024-2026.

Certamente, ao nos depararmos com a formação de professores no PIBID/UFGD, temos a concepção que antes de julgar o que estes deveriam realizar ou não realizar no âmbito educacional, nos questionamos, primeiramente, a compreender o que são, por que são e o que fazem. Neste sentido, entender a realidade do grupo de professores é o ponto inicial de qualquer formação a ser desenvolvida, levando a investigação propriamente dita no campo de pesquisa, com um olhar no cotidiano escolar.

A participação do PIBID/UFGD no VII Congresso de Educação da Grande Dourados oportunizou a todos os envolvidos momentos de estudo, discussão e diálogo em torno das diferentes temáticas que permeiam o ambiente escolar, com um olhar atento à diversidade e às especificidades de cada realidade e nível de ensino. Além disso, tem propiciado a muitos acadêmicos a inserção na produção científica, por meio da submissão e apresentação de trabalhos.

Nesse cenário, nos diferentes relatos de experiências apresentados, podemos evidenciar o PIBID/UFGD como um espaço com as ações coletivas e que está permitindo dialogar sobre as seguintes temáticas: Alfabetização, Educação Ambiental, Cultura Digital e Tecnologia na Educação, Avaliações Externas, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Lutas Corporais nas Aulas de Educação Física, Humanidades Digitais, Ensino Médio, Educação Antirracista, Racismo Ambiental e Crise Climática, For-

mação Artística e Cultural, Letras - Língua Brasileira de Sinais, Educação Bilíngue, Educação do Campo e Educação Intercultural.

Cabe ressaltar que, individualmente, em cada subprojeto, as formações coletivas são desenvolvidas com reuniões semanais entre IDs e Supervisores de área, no qual são discutidos aportes teóricos e metodológicos que possibilitam um processo reflexivo no ensino e na aprendizagem dos conteúdos específicos. Essas discussões são relacionadas com os saberes das experiências dos Supervisores e com a criação de situações de ensino, de acordo com a dinâmica das salas de aula.

Ademais, os trabalhos deixaram evidenciados que, ao mesmo tempo que ocorre a formação coletiva, temos, como resultado desse processo, materiais didáticos que estão sendo apoio/suporte para os professores, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, para mediar o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos educacionais, promovendo uma formação mediada pelo ensino e pesquisa e em percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência. Na prática, esses materiais estão sendo aplicados, analisados e reformulados de acordo com a especificidade de cada contexto.

Certamente, o VII Congresso de Educação da Grande Dourados representou um espaço coletivo entre IDs, Supervisores e Coordenadores que contribuiu diretamente para a prática pedagógica em sala de aula, com situações práticas mediadas pela reflexão sobre a prática e com aportes teóricos e metodológicos que possibilitam o diálogo entre a pesquisa, o ensino, a extensão e a escola. Neste aspecto, compreendemos que a prática do professor não se resume em apenas executar uma tarefa, a de ensinar. Os professores no seu local de trabalho são profissionais que agem, que pensam, que constroem uma cultura e conhecimentos da sua profissão.

Pela mesma razão, compreendemos que, na formação de professores, em especial na formação inicial e continuada, devemos propiciar mais espaços para que os professores dialoguem sobre o seu trabalho cotidiano, as suas inquietações, as condições e restrições que são postas no âmbito educacional. Logo, as ações do PIBID/UFGD juntamente com o VII Congresso de Educação de Dourados têm possibilitado compreender como a identidade do professor vai se constituindo, a partir de como vivem e olham para a sua própria prática docente, em um contexto coletivo e/ou individual.

É importante pontuar que, para viabilizar a participação coletiva dos IDs e dos professores supervisores que atuam em diferentes municípios do estado, especialmente nos subprojetos dos cursos com ensino a distância e em regime de alternância, o programa disponibilizou uma equipe de comunicação. Essa equipe possibilitou a transmissão simultânea, pelo canal do YouTube do PIBID/UFGD<sup>5</sup>, de todas as palestras principais realizadas durante o Congresso, além de permitir que os demais bolsistas do programa, que não puderam estar presentes no evento e/ou se ausentaram em alguma palestra, tivessem acesso posterior às gravações.

Por tudo isso, as atividades do PIBID/UFGD, edição 2024-2026, estão pautadas na temática “Educação para o bem viver”, proposta pelo VII Congresso de Educação da Grande Dourados. O programa pretende dar continuidade e visibilidade às suas ações, com foco principalmente na diversidade dos cursos de licenciatura que o compõem, de modo a respeitar as especificidades de cada curso e de cada escola parceira do PIBID.

## REFERÊNCIAS

- BISCARO, Adriana de Fátima Vilela. **Contribuições do PIBID aos licenciados egressos: desafios para a política e para a gestão educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2023. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/AdrianadeFatimaVilelaBiscaro%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 16 de out de 2025.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

---

5 As palestras do evento VII Congresso de Educação e do II Seminário do PIBID/UFGD estão disponíveis na página do Youtube do PIBID/UFGD: <https://www.youtube.com/@PIBID-UFGD/streams>