

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS AQUIDAUANA**

**REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES**

**GEPPIFP**

**PEDAGOGIAS CULTURAIS, EDUCAÇÃO ESPECIAL,  
DISCURSOS, PRÁTICAS E LINGUAGENS**



**v.1 n. 13 (2024)  
Edição Especial**



**Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**

© 2024 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

**Publicação Oficial do Curso de Pedagogia/Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.**

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa**

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

**Organização**

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

**Periodicidade**

Anual

**Divulgação**

Eletrônica

**Contato Principal**

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

**Endereço para correspondência**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: [gepfip@gmail.com](mailto:gepfip@gmail.com) Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

---

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2023. **Edição Especial**

v. 1, n. 13, p. 1-129, mar. 2024.

Edição Especial

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)

---



Esta obra está licenciada com uma

**Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.**

*As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.*



**Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPPFIP) – Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ.**

**Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)**

**Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)**

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP (UFMS/CPAQ)

**Marcelo Augusto Santos Turine**

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Ana Grazielle Lourenço Toledo**

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **Conselho Científico**

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

### **Conselho Executivo**

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

### **Conselho Científico**

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Egeslaine De Nez (UFRGS, Brasil)

Dr. Laudemir Luiz Zart. (UNEMAT, Brasil)

Dra. Richele Richéle Timm dos Passos da Silva (UFPEL, Brasil)

Dr. Cleyton Rodrigues dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. José Aldair Pinheiro (SEDUC/MT/GPED/CNPQ/BRASIL)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (IPG/Portugal)



---

## SUMÁRIO

---

**PREFÁCIO**.....4-5

Janete Rosa da Fonseca, Rita de Fátima da Silva

---

### Artigos

---

**OS CAMINHOS DA PESQUISA DE UM ESTÁGIO PÓS DOUTORAL: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO**.....6-23

Ailton Salgado Rosendo

**NOS RASTROS DA CULTURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**.....24-34

Wilson Marques Dias, Janete Rosa da Fonseca

**REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA “PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO DECORRER DA HISTÓRIA DA UNEMAT”**  
..... 35-50

Loriége Pessoa Bitencourt

**IDENTIDADE NA DIÁSPORA: UMA ANÁLISE À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E DAS DINÂMICAS MIGRATÓRIAS**.....51-67

Eudes Mendes Ferreira, Janete Rosa da Fonseca

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO ESCOLAR**.....68-84

Denise Lima Correa, Egeslaine de Nez

**POSSIBILIDADES DE SUPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**.....85-98

Priscilla Basmage Lemos Drulis, Célia Miriam da Silva Nogueira, Antonio Sales

**DIREITOS HUMANOS, MULHERES E EDUCAÇÃO: A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO COM OS ESTUDOS CULTURAIS**.....99-111

David Arenas Carmona, Marcello Augusto Ferreira da Silva Portocarrero, Priscila Gambarra de Souza Portocarrero

**EDUCAÇÃO, SUJEITOS E LUGAR DE FALA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS**.....112-129

Taís Mendes Carneiro, Janete Rosa da Fonseca



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## PREFÁCIO

Janete Rosa da Fonseca<sup>1</sup>

Rita de Fátima da Silva<sup>2</sup>

O Dossiê que está sendo apresentando nesta edição trata de temáticas que compõe o universo da educação na contemporaneidade e que nos levam a refletir sobre sua significação e a ver a Pedagogia como uma parte inerente da cultura e viceversa. Distantes de um único conceito de Pedagogia, aquele que nos remete única e exclusivamente ao conceito que por anos se perpetuou nos ensinamentos da academia de que, o significado de Pedagogia esteja atrelado a origem da palavra na Grécia (*Paidagogos*), *paidós* (criança) e *agodé* (condução). A palavra grega *Paidagogos* é formada pela palavra *paidós* (criança) e *agogos* (condutor). Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino. Resumindo, a definição está diretamente relacionada com a institucionalização do fazer educativo, por quanto restringe esta definição ao conceito antiquado de que o ato de ensinar ou educar, se coloca num espaço físico determinado, as instituições de ensino, aos sujeitos da educação; um que ensina e um que aprende, e igualmente, coloca os conteúdos como sendo o objeto a intercambiar nessa relação dialética.

Contudo, da mesma forma que a sociedade evolui, os conceitos mudam tanto quanto os paradigmas que, a cada período histórico, a sociedade estabelece como os mais apropriados, desta forma, na contemporaneidade mais próxima aos dias de hoje, por tudo o que temos vivenciado e, decorrentemente refletido, uma realidade aparece cristalina diante de nossos olhos; é a que todos os lugares nos ensinam alguma coisa, até mesmo o escravo que conduzia a criança pela mão na

---

<sup>1</sup> Pós Doutora em Neurociência (FURG), Pós Doutora em Educação (UCDB), Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED

<sup>2</sup> Pós Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal de MS/Aquidauana, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa - GEPA e Coordenadora do Laboratório de Ações docentes Inclusiva - LABAC



Grécia antiga passava por lugares que ensinavam algo.

Então, existe muito mais do que essa “herança” que carregamos, a rua ensina, os corpos ensinam, as histórias de vida ensinam, as músicas, o cinema, os quadrinhos, a literatura, são artefatos culturais, que compõem as Pedagogias Culturais.

Até mesmo, nas reações, nos discursos, nos anúncios, nos programas de Tv, em tudo se pode aprender algo, tudo é de alguma forma “pedagógico” nos conduz a um aprendizado, a uma forma de ser, como afirmava Nebrija (1492) sempre a língua foi companheira do império, o que pressupõe outras dificuldades de forma aleatória, discursos, linguagens e práticas que compõem o nosso universo educativo. A linguagem como destaca Giroux (1995) sempre foi utilizada para moldar identidades sociais e para assegurar formas específicas de autoridade, este é um dos tantos desafios da pedagogia cultural, analisar a forma como a linguagem funciona para incluir, ou excluir, como privilegia certos grupos, como produz o contexto e a cultura daqueles considerados a margem. É preciso discutir as diferenças, as diferenças culturais a produção de novas linguagens, a incorporação de saberes “outros”.

Assim, o Dossiê Pedagogias Culturais, Educação Especial, Discursos, Práticas e Linguagens representa a necessária discussão que deve se fazer sobre as dinâmicas sociais e os principais elementos que compõem a sociedade, o metafísico que é a cultura, e o físico que são as intuições que a compõem. E tem através dos artigos aqui publicados a intenção de nos levar por caminhos onde a cultura, a aprendizagem, a alteridade e as diferenças nos concedam um espaço para reflexão das múltiplas experiências trazidas pelos autores.

Os/as autores/as por sua vez, são sujeitos e sujeitas que mergulhados no universo dos fazeres da docência/pesquisa, conseguem sintetizar um arcabouço riquíssimo de saberes, fruto de mergulhos profundos nas mais diferentes realidades que envolvem a temática proposta para este dossiê.

Desta forma, acreditamos na valiosa contribuição de cada um/a dos/as profissionais que se engajaram para que esta obra se materializasse e nos sentimos gratas pela creditação, dedicação e empenho que envolveu o aceite de cada um/a nesta produção.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## OS CAMINHOS DA PESQUISA DE UM ESTÁGIO PÓS DOUTORAL: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

### THE RESEARCH PATHS OF A POST-DOCTORAL INTERNSHIP: METHODOLOGY AND THEORETICAL FRAMEWORK

Ailton Salgado Rosendo<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os caminhos teóricos utilizados na construção do Projeto de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana, relacionado ao Estágio de Pós-Doutorado, visando apresentar ao final desta, considerações sobre possibilidades de construção do currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados na perspectiva decolonial. As considerações se pautam no currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, pois foi este o Curso por mim analisado/pesquisado no Doutorado em Educação. É apresentada ainda a trajetória deste pesquisador na elaboração da dissertação e tese de doutorado em educação, apontando de igual forma os caminhos teóricos das pesquisas já concluídas nos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Católica Dom Bosco. É mister destacar que a decolonização do currículo de cursos de formação de professores indígenas deva trilhar “caminhos outros” na e para a formação docente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como “colaboração intercultural”, traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Estudos Culturais. Interculturalidade. Formação de professores indígenas.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na linha de pesquisa -Sujeitos e Linguagens - Área de Concentração: Estudos Culturais. Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: [profailtonsr@gmail.com](mailto:profailtonsr@gmail.com)



## ABSTRACT

This article aims to present the theoretical paths used in the construction of the Research Project in the Postgraduate Program in Cultural Studies at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Aquidauana Campus, related to the Post-Doctoral Internship, aiming to present at the end of this, considerations on possibilities for constructing the curriculum of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree Course at the Federal University of Grande Dourados from a decolonial perspective. The considerations are based on the curriculum of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree Course at the Federal University of Grande Dourados, as this was the Course I analyzed/researched in my Doctorate in Education. The trajectory of this researcher in preparing the dissertation and doctoral thesis in education is also presented, equally pointing out the theoretical paths of the research already completed in the Master's and Doctorate Postgraduate Programs at the Federal University of Grande Dourados and the Dom Bosco Catholic University. It is important to highlight that the decolonization of the curriculum of indigenous teacher training courses must follow “other paths” in and for teacher training, with objectives, programs and educational pedagogical practices that are different from what is practiced in many educational institutions at all levels. in Brazil. To this end, intercultural education is thought to be the viable and most appropriate path to achieving this proposal, notably as “intercultural collaboration”, translating the practical potential of decolonial discourse in the educational sphere. And in this sense, it adds a place of challenge to the construction of this transition process.

**Keywords:** Decoloniality. Cultural Studies. Interculturality. Training of indigenous teachers

## 1 INTRODUÇÃO

Foi na escola que aprendi com outras crianças, desde a infância, a ver o indígena como uma figura genérica, parada no tempo, vivendo isolado, um ser folclorizado que andava nu, com o corpo pintado e enfeitado com penas. Foi na escola que muitos conceitos e preconceitos foram sendo formados sobre esses povos que, até então, eu acreditava; eram todos absolutamente iguais. Outras vezes, escutava histórias que os indígenas eram bravos e que atacavam pessoas que cruzassem os seus territórios.

Somente na juventude, quando passei a residir no município de Amambai, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, é que conheci indígenas de verdade: famílias inteiras perambulando e mendigando pela cidade e, à noite, dormindo ao relento, no sereno, na chuva. Essa situação me causava comoção, indignação, despertando o interesse pela história de vida desses indígenas, que traziam bagagens de uma vida cheia de exploração pelo não indígena e que buscavam o suprimento para suas famílias.

Meus colegas e alunos da escola onde eu ministrava o componente curricular ‘História’ para a Educação Básica desde 1994 acompanharam, com surpresa e curiosidade, a minha



incursão pelo universo indígena. Pairava no ar uma sensação de que eu estava voando para longe do ninho e que, a qualquer momento, pousaria em outro lugar.

No ano de 2001, realizei o processo seletivo para professores da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, depois de dois anos, fui convocado a ministrar algumas disciplinas no Curso Normal Superior Indígena (2003-2006) para os povos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, dentre elas: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, História Indígena, História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação, Pedagogia Indígena, Didática, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado I e II, na Unidade da UEMS, em Amambai. Então, pela primeira vez, visitei comunidades indígenas que habitam as Aldeias Amambai, Limão Verde, Jaguarí e Taquapery, situadas nos municípios de Amambai e Coronel Sapucaia.

Ao atuar como professor de História nas escolas da cidade e lecionar em um curso de formação de professores indígenas, não era raro ouvir dos alunos que eu tinha “deixado de lado a História para pesquisar os indígenas”. Já os pares indagavam: “você faz pesquisa?”, “pesquisa o quê sobre os indígenas?”, “é legal dar aula para os indígenas?”, “você dorme no meio dos indígenas, na rede?”, “o que você come quando está na aldeia?”, “o que você ensina para eles?”, “eles aprendem igual aos nossos alunos?”, “todos falam português?”.

Dúvidas sobre quem eu era, exatamente, também eram comuns entre os alunos do Curso Normal Superior Indígena da UEMS. Em certas ocasiões, reconheciam-me como “o nosso professor”. Em outras, como “o professor da Universidade”. Para a família e amigos, eu poderia ser definido como uma pessoa que “bem que podia parar de ‘inventar moda’ e começar a curtir a vida!”.

Entretanto, uma vez inserido em um universo até então desconhecido, tive a oportunidade de presenciar a situação real em que viviam os Guarani e Kaiowá por meio das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, pois a observação ocorria no campo de estágio, ou seja, nas escolas.

Verifiquei que as crianças que ingressavam na escola indígena, em sua maioria, não terminavam o 4º ano do ensino fundamental. Essas crianças monolíngues, em sua língua materna, o guarani, só entravam em contato com a segunda língua ao ingressarem na escola, quando se deparavam com professores não indígenas que desconheciam o guarani e os alfabetizavam em português.

Os poucos alunos indígenas que iam para a cidade terminar o ensino fundamental desistiam. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a desistir de frequentar a



escola dos “não indígenas”, apresentavam justificativas que me lembravam momentos pelos quais havia passado.

Os índices de evasão e repetência eram alarmantes e foram por mim analisados na monografia intitulada: “Formação de professores indígenas: a urgência na contemporaneidade”, orientada pela professora Nancy de Jesus Albuquerque Pissini, a qual foi apresentada na conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, na Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL).

Situações parecidas eram relatadas pelos alunos indígenas, porém questões muito mais complexas enfrentadas por eles causavam indignação. Diferente de mim que, ao nascer, já estava em contato com a língua portuguesa, os alunos indígenas, quando chegavam à escola da cidade, eram proibidos de se comunicar entre seus pares na sala de aula em guarani, sua língua materna. Além da dificuldade de compreender os conteúdos veiculados em língua portuguesa, eram obrigados a usar livros didáticos com os mais diversos tipos de preconceitos; também, de ter de ingerir uma alimentação cujo paladar não lhes era familiar.

Desmotivados para concluir os estudos, abandonavam a escola, embora acreditassem e concordassem com seus pais e lideranças de que frequentar a escola e dominar os conhecimentos do não indígena constituíam a única forma de serem respeitados e não enganados.

Nesse trabalho com a formação de professores indígenas por meio do Curso Normal Superior Indígena, muitas inquietações começaram a me acompanhar como professor. Muitas dessas inquietações foram compartilhadas com meus alunos, que se viam em dilema com alguns professores do curso, pelo fato de os professores insistirem em apresentar um conteúdo desconectado do foco principal do curso, ou seja, a formação de professores indígenas.

Esse choque de ideias – e por que não dizer de ideais? – não se fazia presente apenas nos embates em sala de aula relatados pelos próprios alunos, nas diferentes disciplinas, mas também se manifestava em “calorosas” discussões no Colegiado de Curso entre docentes com posicionamentos distintos acerca do Projeto Pedagógico para um curso de formação de professores indígenas. Diferentes concepções acerca do que é e como deve ser a formação de professores indígenas permeavam as discussões entre os docentes nas reuniões de Colegiado.

Se o acesso à educação superior significou, para os indígenas, o enfrentamento de um enorme desafio, posso imaginar, também, o desafio que passei como professor formador de professores indígenas que, até então, não havíamos tido um contato tão próximo, quanto mais fazendo parte do corpo docente de um curso específico de formação de professores indígenas.



## 2 O CONTEXTO DA PESQUISA : Os pontos de interrogação e os pontos de união

Algumas questões afloraram desse contexto, sendo algumas respondidas por meio de pesquisas e leituras por nós realizadas no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), iniciado em 2008 e concluído em 2010, sob a orientação da Professora Dra. Ana Paula Gomes Mancini. É meu propósito continuar a pesquisar a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul; como justificar e encontrar, porém, um objeto de estudo para este Projeto de Tese? Como farei? Por onde deveria começar? Com a finalidade de encontrar uma saída para a construção do objeto de estudo, comecei por fazer um balanço das minhas andanças desde o momento em que conheci os Guarani e Kaiowá.

Logo vieram à tona lembranças do dia a dia da sala de aula no Curso Normal Superior Indígena – lugar e tempo privilegiados, em que minhas teorias foram desafiadas, ressignificadas, atualizadas e algumas até abandonadas. Foi na sala de aula que os Guarani e Kaiowá me ensinaram a ver um mundo muito diferente do que via, bem mais complexo do que a racionalidade acadêmica me apresentara um dia.

Foi nesse lugar que, solidários, suportaram comigo as dores e as delícias de ser professor/aprendiz querendo interagir com pessoas, realidades e lógicas diferentes das minhas. Lugar em que senti a mão gelada, suor brotando no corpo, falta de ar, taquicardia, secura na garganta e outras desordens biológicas típicas de professor principiante. Foi ali que ouvi, pela primeira vez, alguém dizer que eu já estava “quase bom” como professor. E, por nos entender “quase”, fui desafiado a me tornar melhor, tanto pessoal como profissionalmente. Foi na sala de aula, com alunos Guarani e Kaiowá, onde vi (bem a contragosto, pelo menos a princípio) que seria sempre e irremediavelmente “quase bom”.

No meio do caos, senti-me propriamente uma obra em construção. Não uma obra qualquer. Vaidoso, eu me percebi como obra de linhas arrojadas, embora estivesse rodeado de entulhos. Como apresentá-la ao público sem a limpeza do canteiro e sem os detalhes do acabamento? Pensando assim, lembramos de Bourdieu (2011), de como ele se referiu ao pesquisador da academia: como um Homo academicus que gosta do acabado, que evita mostrar os toques e os retoques da ciência que ele faz. Os entulhos, os meus rascunhos, deveriam ser tratados até ficarem ao gosto da academia. Teria de cobrir os vestígios, tapar buracos. Que pena!

Quantos segredos permaneceriam escondidos, quantas angústias disfarçadas, quantas alegrias contidas e lições não compartilhadas! Em um ímpeto, guardei todos os documentos. Ficaram lá, no armário, olhando para mim e eu os olhando, quase em surto esquizofrênico, dizendo a eles para que me ‘dessem um tempo’ até que eu soubesse o que fazer. Permaneceriam



adormecidos enquanto voltaria às leituras, tentando encontrar algo que me encorajasse a ressuscitar os meus manuscritos.

Ao folhear meus livros, acabei diante de textos que tratavam da formação reflexiva do professor, do profissional preocupado em conhecer as suas ações e melhorar a sua prática. Àquela altura, a temática me pareceu interessante, pois supunha ter conduzido, de modo reflexivo, o meu aprendizado no Mestrado em Educação. Pensando que essa poderia ser uma via aberta à possibilidade de dar vida aos meus registros, reli cuidadosamente os textos e fui me dando conta de que, cada um deles, em suas distintas abordagens, tinha algo a nos dizer sobre a possibilidade de formular um Projeto de Tese na perspectiva de dar voz aos egressos do Curso Normal Superior Indígena.

Comecei a escrever alguma coisa e sistematizei algumas das ideias principais da literatura que tinha em mãos. Esse momento se constituiu em uma etapa crucial da minha busca pelo objeto de estudo. Não posso deixar de dizer que o exercício de ‘pôr no papel’ veio acompanhado de certa sensação de alívio. Percebi, naquele instante, como se estivesse, finalmente, fazendo pesquisa, algo que não via enquanto estava ‘apenas’ vasculhando, organizando e selecionando a documentação para a elaboração desta Tese. A produção de um simples esboço foi sentida por mim como um ato de redenção do pecado de ter ficado tanto tempo em dúvida sobre o que faria com todas aquelas informações.

Ao lembrar, agora, desse momento, percebi o quanto eu estava impregnado das concepções de pesquisa que herdei de uma formação positivista. Pensei na possibilidade de realizar uma pesquisa que mostrasse o meu processo de reflexão, experimentado em dois tempos, antes e agora, isto é, estando lá – no Mestrado – e estando aqui – no momento da construção desta Tese. Logo, tomei emprestadas as expressões aqui e lá de Geertz (1989), da obra “A interpretação das Culturas”.

A princípio, tomei como ponto de partida os registros que havia feito enquanto estive lá. Guardava a convicção de que, ao retomá-los e reinterpretá-los com os olhos de aqui, poderia encontrar indicadores de que a reflexão foi um componente importante do meu processo de formação como professor que queria/quer aprender a construir relações entre sujeitos de culturas diferentes.

Estava curioso para compreender os meus percursos reflexivos. Comecei, então, a passar a limpo algumas ideias. Fiz várias tentativas de reorganizar os meus registros, mas tive mais dificuldades do que esperava, a princípio. O material era volumoso e, ao perscrutá-lo agora com o olhar da pesquisa, todo ele me parecia potencialmente aproveitável. Mas não conseguia colocar ordem em tantas anotações, fragmentadas e distribuídas em papéis avulsos, enfim, no que tinha



em mãos no momento em que os fatos se deram.

Pensei em trilhar outro caminho, quando encontrei em Larrosa (1998) um modo de ver a experiência, a formação e a reflexão que deu sentido ao que vinha pensando até então. Quem é Larrosa, como cheguei a ele e com quais das suas ideias me identifiquei? Jorge Larrosa Bondía, educador, pedagogo e filósofo da Universidade de Barcelona, Espanha, é autor de uma obra que, segundo ele, aspira a se situar à margem da arrogância tecnocientífica e fora do controle do discurso pedagógico instituído. Uma de suas propostas inovadoras diz respeito à busca por um novo saber fundamentado na experiência. Esta é autoformadora e se torna possível quando percebida como viagem a cenários jamais imaginados, sem levar a própria casa na bagagem.

Cheguei até Larrosa quando procurava, na internet, textos que discutiam o valor das narrativas. Um dos textos que encontrei articulava a ideia de narrativa com a de experiência, proposta por Larrosa, e se intitulava “Registros em narrativas: experiências de uma pesquisa participante nas interfaces entre a palavra e a imagem”, de autoria de Alik Wunder, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apresentado na 26ª Reunião da ANPEd, em 2003. A noção de experiência apresentada no texto me pareceu bastante instigante e, por esse motivo, fui à busca da bibliografia referenciada: “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência”, de Jorge Larrosa. As ideias contidas nesse texto me fizeram buscar outras publicações desse autor.

Encontrei em Larrosa (2002b, p. 137) outra ideia associada à formação que me encorajou a continuar pensando que isso seria possível. O autor articula a noção de “formação” com a de “leitura de texto” (e vice-versa), sendo “texto” compreendido como “tudo que nos passa [...], algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo que temos de prestar atenção”. Assim, ler um texto (isto é, uma pessoa, um livro, o mundo, a natureza, os acontecimentos, uma situação etc.), em uma perspectiva formadora, é estabelecer com ele uma “relação hermenêutica, de produção de sentido”, é pensá-lo como se me quisesse “dizer alguma coisa”. Em outras palavras, de acordo com o autor, “[a] formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação” (ibidem).

Depois de meses de estudo, considerei que deveria mudar o foco da pesquisa, que era, inicialmente, dar voz aos egressos do Curso Normal Superior Indígena da UEMS e pesquisar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado para a mesma clientela do Normal Superior Indígena, ou seja, aos professores da etnia Guarani e Kaiowá, que surgiu em 2006, um ano que a UEMS deixou de ofertar o Curso Normal Superior Indígena. Mas o que pesquisar?



Após algumas reflexões, acreditei que pesquisar as percepções das lideranças indígenas egressos sobre Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados seria relevante. Com esse Projeto de Tese consegui iniciar o Doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2018 e o concluí em fevereiro de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, onde pontuei as seguintes considerações:

Por meio da pesquisa bibliográfica, aprendi que os povos indígenas foram/são sujeitos de suas histórias e que, a partir de muita luta e resistência, conquistaram uma série de direitos que a eles foram negados durante séculos. Expandi meu conhecimento sobre os direitos indígenas, realizei uma reflexão e compreendi, como profissional da educação, que é necessário assumir um compromisso ético-estético-político, que remete aos direitos indígenas obtidos em locais de encontros de culturas e, como tais, abertos à negociação (BHABHA, 2014) entre/com/a partir de/dos diferentes lugares de enunciação.

Dessa forma, começo a descrever as considerações sobre o trabalho por mim realizado, centrando-me exatamente neste tópico: percepções das lideranças indígenas da Aldeia Amambai sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD e as percepções dos egressos sobre o significado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD em sua vida pessoal e profissional.

Ao fazer referência às percepções das lideranças indígenas da Aldeia Amambai, fica evidenciado que, para eles, a UFGD não deu as lideranças da Aldeia Amambai, a importância necessária quanto aos princípios elencados nos PPC 2006, um documento que se refere ao protagonismo indígena e à autonomia, pois, na aceção dos líderes, o protagonismo foi parcialmente garantido. Ademais, as lideranças afirmam que houve o distanciamento do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e das próprias lideranças da Aldeia com o curso.

Notoriamente, as lideranças querem participar das discussões; chegaram a pensar, inclusive, que seriam convidadas para a reformulação do PPC 2006 e, com isso, houve uma desmotivação entre elas, apontando que a UFGD foi falha ao ter em vista a reformulação do referido PPC. Afirmam a egressa Maria de Lourdes Cáceres Nelson: “Agiu diferentemente quando das discussões relacionadas à construção da Minuta do Projeto do Curso no ano 2005”.

Analisei as respostas das lideranças e avalio ser importante o apoio e o incentivo da UFGD/FAIND para o desenvolvimento de discussões sobre os PPCs, em que, certamente, surgirão novos conceitos, diferentes papéis para o professor, para o acadêmico e para a universidade, além de emergirem formas alternativas de interação que possibilitam o



aprimoramento do aprendizado, ao colaborar com a melhoria da qualidade do curso. Entendo, porém, que essa melhoria deve ser considerada um processo contínuo, não se restringindo apenas a solucionar problemas isolados, mas identificando os principais pontos de estrangulamento, bem como os fatores responsáveis por eles. Trazer para perto o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, recorrer a pesquisadores da temática indígena das instituições UCDB, UFMS e UEMS, além de inserir novos atores, como capitães das aldeias e anciãos/rezadores nas discussões, são ações que vão gerar um novo fôlego para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, fôlego este que venha, ainda mais, a ter respeito à cultura, à língua, às crenças, aos valores dos indígenas Guarani e Kaiowá, ou seja, ser um curso realmente intercultural e destinado à formação de professores indígenas.

Vale pontuar que, para a maioria das lideranças entrevistadas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD precisa sofrer uma alteração pertinente a seus objetivos, ou seja, que o egresso também esteja apto para ser professor tanto na aldeia quanto fora dela. As lideranças pontuam, ainda, a necessidade de fomentar no egresso o desejo de prosseguir nos estudos, estando prontos para elaborar projetos de pesquisa para as especializações *latu sensu* e *stricto sensu*.

Diante do campo teórico advindo dos Estudos Culturais – mediante autores que deram suporte para as minhas argumentações e apontamentos, sendo alguns do campo teórico anunciado e outros que se aproximam desse campo –, percebi, por meio das entrevistas, que as identidades dos sujeitos vão sendo significadas e ressignificadas no interior das práticas culturais nas quais esses sujeitos se colocam ou são colocados; no caso da pesquisa, enfatizo que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem sido um espaço onde se espera a ocorrência dessas trocas culturais e processos de ressignificação dos sujeitos. Porém, a partir do momento em que os novos professores e o SIGECAD passaram a ser protagonistas na reformulação do PPC 2006, o curso deixou de ser pensado apenas do indígena para o indígena, sofrendo, na reformulação, as imposições das questões técnicas de um curso de qualquer outra licenciatura.

Para estabelecer essa relação de troca, é necessária a correspondência entre os conhecimentos distintos, criando um processo de ressignificação – entendido, aqui, como um meio específico de mediar as práticas pedagógicas que envolvem as particularidades de cada povo na formação desses professores.

Na análise que realizei nos dois PPCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, sendo o de 2006 e o de 2012, observei a presença de discussões no campo da formação docente, de forma a objetivar, com isso, a produção de um espaço



intercultural – espaço de troca de conhecimentos, experiências e de convívio por meio da relação entre as culturas – somente no que se refere ao PPC 2006, uma vez que, na reformulação do PPC 2012, tais discussões não ocorreram.

De acordo com os egressos, a formação de professores indígenas, por meio do Curso de Licenciatura Teko Arandu da UFGD, na implementação do PPC 2006, buscou lidar com as representações, considerando as especificidades desses profissionais e as suas implicações na realidade social da qual se insere a formação de professores indígenas, mas os egressos que foram direcionados pelo PPC 2012, em suas entrevistas, não se mostraram satisfeitos como aqueles egressos vinculados ao PPC 2006. Segundo eles, isso ocorreu devido ao PPC 2012 não ter tido a participação dos pioneiros quando na elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005, bem como na implementação dessa Minuta que deu origem ao primeiro PPC 2006.

Diante dessa perspectiva, notei que os egressos que tiveram como fio condutor de sua formação o PPC 2006 compreendem que o referido curso buscou uma educação articulada a um contexto voltado para o respeito à cidadania, à cultura e à promoção de valores que correspondem à aceitação da diferença, ao respeito ao próximo, à equidade de direitos e deveres, à igualdade de oportunidades, além de prepará-los para participarem, de forma democrática, na sociedade nacional; esse não é, portanto, o olhar daqueles que ingressaram no curso e tiveram o PPC 2012 reformulado em 2006. Tal afirmação se baseia frente às mudanças que o documento teve, como: aumento da carga horária, período de conclusão, ementário, professores com pouco conhecimento das questões indígenas Guarani e Kaiowá, dentre outras.

De posse das entrevistas realizadas com os egressos do curso, sinto-me autorizado a postular algumas conclusões a respeito da formação de professores indígenas da etnia Guarani e Kaiowá pela UFGD, a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Assim, com o auxílio da análise documental dos PPCs 2006 e 2012, constatei uma proposta curricular voltada para a interculturalidade que consiste em processos formativos oferecidos em uma perspectiva específica e diferenciada para os indígenas da etnia Guarani e Kaiowá no PPC 2006; por sua vez, no PPC 2012, os próprios egressos, por meio das entrevistas, sentiram a falta da interculturalidade, bem como da presença dos anciãos e das danças típicas dos indígenas Gurani e Kaiowá no decorrer do curso, além da exclusão do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowa e de instituições parceiras na reformulação do PPC 2006.

Após a formação recebida por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos entrevistados dizem conseguir se apresentar como professor, gestor, pai, filho, estando pertencentes a um grupo diferente, ou seja, um sujeito hibridizado capaz de assumir múltiplas identidades; um indivíduo que transita entre a modernidade e o mundo



tradicional.

Cabe ressaltar que as análises realizadas nas entrevistas sugerem a preocupação dos egressos para que a UFGD/FAIND insira novos conhecimentos mediante novas graduações, pós-graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*), bem como dar uma maior ênfase à tecnologia, com o intuito de habilitar novos acadêmicos, mestres e doutores com competências necessárias para o convívio no mundo globalizado. Além disso, a presença dos anciãos/rezadores nos mais diversos momentos do curso e a interrelação dos indígenas com os acadêmicos não indígenas de outros cursos, visando à troca de experiência, uma vivência entre novas culturas, constituem aspectos de grande relevo nas respostas dos egressos. Foi apontada, ainda, a necessidade de que todo o corpo docente do curso se aprimore, ainda mais, quanto à cultura Guarani e Kaiowá.

Concernente a tudo o que foi exposto e levando em consideração os objetivos desta pesquisa, que foram na direção das percepções das lideranças indígenas e egressos sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, bem como em concordância com as análises por mim realizadas juntamente aos entrevistados, finalizo com os aspectos pontuados na sequência.

Meu trabalho foi no sentido de documentar os aspectos históricos sobre os direitos indígenas no Brasil; contextualizar a educação escolar com os povos indígenas no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul; identificar as escolas indígenas na Aldeia Amambai; e, por fim, analisar as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, assim como identificar junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá – que atuam nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – qual é a percepção deles sobre o curso e o significado deste em sua vida pessoal e profissional.

Outro ponto que defendo é o significado que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem para a vida pessoal e profissional dos egressos. Ao analisar as falas dos entrevistados, depreendi que, para os egressos, a formação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD é algo que vai além da função de ensinar os estudantes da Aldeia Amambai a ler e escrever ou a realizar cálculos matemáticos. Ser professor egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, para a maioria dos entrevistados, é algo que os identifica perante a comunidade indígena como um professor graduado; assim, eles passam a ter um respeito e uma representatividade além dos espaços da Aldeia. Afirmando isso com base na fala dos egressos que, em sua maioria, admitiram, com veemência, que exercem atualmente a profissão docente na comunidade.



Verifico que, no processo de formação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos tiveram momentos de trocas de experiências com acadêmicos não indígenas de outras graduações, porém, mesmo que ainda ocorra de forma quase que invisível perante os demais acadêmicos de outras graduações, há, por parte da UFGD, a preocupação quanto ao reconhecimento das diferenças em um aspecto de relações interculturais no âmbito da formação. Entendo que, com essa preocupação, há, na UFGD/FAIND, um esforço por parte da equipe docente e técnico-administrativa do curso em realizar um trabalho com maior relevo voltado para a diferença, ou seja, para o “outro”.

Por meio da análise documental, da pesquisa bibliográfica e da análise das entrevistas semiestruturadas, sustento a tese de que, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos não abandonaram os saberes tradicionais; se hoje eles se encontram satisfeitos com o que aprenderam durante o curso (saberes não indígenas e saberes tradicionais indígenas), é porque o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem conseguido preparar professores indígenas do município de Amambai para atuarem na educação escolar indígena com diferencial, ou seja, uma educação específica e diferenciada voltada ao modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá.

Os egressos das turmas após a reformulação do PPC 2006 disseram, todavia, que a interculturalidade e a participação das instituições parceiras não foram totalmente contempladas, conforme se aponta na escrita do PPC 2012, e que, para continuar com a essência de um curso intercultural, faz-se necessário envolver as instituições parceiras e o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá quando da elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005, pois, sem eles, a UFGD só tem a perder frente aos objetivos legais que amparam a formação de professores indígenas mediante a interculturalidade. Dessa forma, afirmo que os egressos que tiveram sua formação com base no PPC 2012 não concluíram o curso com a mesma visão daqueles do PPC 2006, considerando as respostas das entrevistas já elencadas. Assim, quando da defesa da tese, fui questionado pela Banca Examinadora, sobre a necessidade de continuar a referida pesquisa no que tange ao currículo do Curso, após a reformulação do PPC 2006. A preocupação da Banca Examinadora se baseou no que diz respeito que o primeiro PPC do Curso fora elaborado por pesquisadores indígenas, Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, representantes da FUNAI, pesquisadores da educação escolar indígena pertencentes as Instituições parceiras, tais como: UCDB, UFMS e UEMS, porém na reformulação do PPC 2006, estas instituições e organizações e pesquisadores foram excluídos do processo, ficando a cargo dos novos professores aprovados em concurso reformular o referido PPC.

A necessidade de continuar o debate acerca da formação de professores indígenas é que



me motivou a desenvolver o presente Plano de Trabalho para o Pós-Doutoramento, com o título: A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados. Destarte, tenho como objetivo geral investigar as possibilidades de construção do currículo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados na perspectiva decolonial.

O tema torna-se relevante à medida que a decolonialidade é um movimento surgido nos anos 1990 do século XX e já tem um percurso trilhado enquanto campo teórico-prático nas ciências sociais. O que há de experiências, mesmo incipientes, de formação de professores indígenas a partir da decolonialidade? Nos vários encontros dos quais pude participar nas aulas do Doutorado em Educação, muito se dialogava sobre uma educação decolonial e sempre vinha à tona a pergunta sobre experiências concretas, não somente ensaios teóricos. Nesse sentido, este trabalho a ser desenvolvido no Pós-Doutoramento, busca garimpar experiências que instituem a decolonialidade e que são realizadas em contextos muito diferentes. Mas todas têm em comum a busca por uma formação decolonial em contextos universitários marcados pelo pensamento colonial.

### **3 O PERCURSO METODOLÓGICO E TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO NO PÓS-DOUTORADO**

A trajetória de investigação deste Projeto será desenvolvida a partir de uma perspectiva decolonial. A Projeto buscará problematizar a formação de professores indígenas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, sob a perspectiva decolonial. Essa problematização está relacionada com as dificuldades metodológicas decorrentes da ciência moderna, que se baseia na observação e comprovação dos dados objetivados pelo pesquisador sobre a realidade, abrindo um espaço de distanciamento entre a realidade e o autor da pesquisa, o que gera dados e conhecimentos tornados abstratos e, de alguma forma, imobilizadores de transformações na realidade.

A produção de conhecimentos acadêmicos decorre de um processo árduo de reflexão, análise e crítica sobre os dados produzidos e coletados por meio de um procedimento investigativo. A ciência moderna tem desenvolvido propostas metodológicas para a ciência com o objetivo de analisar e explicar os fenômenos sociais, psíquicos, naturais, religiosos, entre outros. Thomas Kuhn (2006) aponta que a ciência é realizada a partir de paradigmas. Toda a pesquisa decorre de um cânon científico reconhecido por uma área do conhecimento. Mas, para



que ocorram mudanças e avanços científicos ou revolução científica, torna-se necessário quebrar o paradigma, apesar das limitações e dificuldades que uma nova proposta científica apresenta.

A realização de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas se depara com paradigmas que garantem a sua legitimidade científica. De acordo com Minayo (2002), o Positivismo, a Objetividade, o Compreensivismo (Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico) e o Marxismo (dialética) são algumas das abordagens metodológicas utilizadas nas Ciências Sociais. Essas metodologias estão “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. (MINAYO, 2002, p.17-18).

A metodologia da pesquisa nas Ciências Sociais, conforme Minayo (2002), está fundamentada em cinco aspectos, a saber: 1) o contexto histórico, marcado pela provisoriade, dinâmica e especificidade do espaço-tempo; 2) a consciência histórica através da qual os seres humanos, individual ou em forma de grupos ou sociedades, organizam as estruturas sociais baseadas nos significados e intenções; 3) a identidade entre o investigador e os seres humanos com os quais se realiza a pesquisa os tornam imbricados e comprometidos mutuamente; 4) a visão de mundo, a ideologia, é parte intrínseca e extrínseca e “está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 2002, p. 14); 5) a metodologia é essencialmente qualitativa, pois “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.” (MINAYO, 2002, p. 14).

Ao refletir sobre a metodologia, estarei, simultaneamente, analisando as dimensões técnica, ideológica e científica. Essas dimensões são inseparáveis enquanto pesquisa. Ao considerar toda a trajetória de produção de conhecimentos a partir do contexto latino-americano, percebo que há outros métodos de pesquisa que conduzem a possíveis mudanças no cenário pluriversal e pluritópica ética e epistêmica, conforme Mignolo (2008), da cultura latina em contraposição à epistemologia acadêmica científica difundida a partir do centro de poder colonial, eurocêntrico.

Uma metodologia com perspectiva decolonial se funda na história dos povos e culturas subalternizadas por meio de relações de poder estabelecidas sob princípios epistemológicos e científicos fortemente identificados com a modernidade europeia. A metodologia decolonial está vinculada com uma pesquisa investigação-ação-participante, segundo Fals Borda (1987), que visa, por meio do diálogo simétrico ou equivalente entre pesquisador e participantes, a reflexão, a consciência coletiva e a práxis transformadora.

A metodologia decolonial emerge de um contexto de denúncia e rompimento com o



paradigma científico moderno que se funda nas relações de poder e conhecimento colonial. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16). Essa concepção epistêmica, gnoseológica e metodológica parte do movimento de investigadores, ativistas e intelectuais, especialmente latino-americanos, que constituíram o Grupo Modernidad/Colonialidad no começo do século XXI (BALLESTRIN, 2013). Esse grupo propõe um giro decolonial como forma de romper com a ciência colonial e imperial herdada que se baseia na superioridade racial europeia difundida inicialmente pelos portugueses e espanhóis a partir do século XVI.

Essa ciência hegemônica pode ser compreendida como uma extensão do pensamento econômico que defende um conhecimento objetivo, científico e universal, que gera o desenvolvimento de sociedades mais avançadas como consequência racial/étnica (QUIJANO, 2002).<sup>30</sup> A partir dos relatos do peruano Waman Poma de Ayala (1616) e do martinicano Franz Fanon são denunciadas as posturas “racial-política-epistêmica-ontológicaexistencial” (WALSH, 2013, p. 33) que marcam a colonialidade. É com base na qualidade do ser branco, civilizado, cristão e heterossexual (SILVA, 2015) que se funda uma epistemologia que sustenta o paradigma do método da ciência moderna atual.

Em decorrência dessa concepção de ciência, os conhecimentos locais são suprimidos por um conhecimento que, de forma violenta, assepsia toda epistemologia e cultura das sociedades (SANTOS; MENEZES, 2009) que estão fora do padrão de poder mundial (QUIJANO, 2002). Mas, de acordo com Grosfoguel, “Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’”. (GROSFOGUEL, 2009, p. 386).

A metodologia investigação-ação-participante (IAP), desenvolvida por Orlando Fals Borda confluenta com as ideias de Paulo Freire, não visa estudar os subalternos, mas com os subalternos (MATO, 2014). Conforme Mato (2014), para Fals Borda, em qualquer projeto de pesquisa ou trabalho político, o conhecimento próprio de cada pessoa e comunidade deve ser considerado como um elemento central. A IAP, ao retomar a unidade dialética entre teoria e prática, transformou a pesquisa numa constante ação criativa, tanto para os pesquisadores quanto para os atores sociais, superando a ciência hegemônica que submete os saberes locais aos preceitos colonizadores.

A metodologia investigação-ação-participante busca, por meio da relação dialógica, criar espaços outros para debater, discutir, analisar, intervir e produzir conhecimentos locais e ancestrais fundados na epistemologia, identidade, ontologia e política (WALSH, 2007) próprias



de cada contexto social. Fals Borda (2009) concebe a IAP como uma perspectiva endógena de conhecimento em contraposição às escolas exógenas funcionalistas-positivistas. Nesse sentido, Freire (2003) concebe a participação relacionada com o exercício da expressão, de ter voz, de tomar decisões e não com o de ser consultado sobre o que é pertinente para si e para a sua comunidade. No campo educacional, a pesquisa baseada nos princípios da IAP requer uma ação intencional de rompimento com o paradigma colonial que tem contribuído para a manutenção do status quo acadêmico e social.

A pesquisa educacional decolonial deve produzir conhecimentos no e com os envolvidos no processo investigativo a fim de tornar os mesmos capazes de compreender e transformar as práticas educativas que envolvem simultaneamente a educação, a pesquisa científica e a ação política. Nessa perspectiva metodológica.

Diante do que acima foi apontado, trago como problematização para esse Projeto de Pesquisa, o seguinte: na reformulação do PPC 2006 do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, ficou garantido um currículo na perspectiva decolonial?

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar a formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, objetiva-se apresentar ao final deste trabalho, considerações sobre possibilidades da formação docente a partir de currículos decoloniais, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia.

Postula-se que a decolonização do currículo de cursos de formação de professores indígenas deva trilhar “caminhos outros”na/para a formação docente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como “colaboração intercultural”, traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição.

Aborda-se, aqui, a interculturalidade – mais especificamente a educação intercultural – na perspectiva da decolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexos sobre um “pensamento outro”, cujas pretensões se opõem aos pressupostos hegemônicos da modernidade eurocêntrica. Pesquisadores da modernidade/colonialidade, especialmente os vinculados ao Grupo Modernidad/Colonialidad (GM/C), buscam consolidar uma “episteme outra”, fundada na pluriversalidade e interculturalidade.



Após a conclusão deste trabalho, acredito que seus produtos gerados, irão trazer considerações sobre possibilidades da decolonização do currículo para a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito das Universidades que ofertam cursos de formação de professores indígenas no estado, tais como: UFGD, UFMS e UEMS.

Como benefícios, acredito que ao concluir a pesquisa, será possível um: “Outro olhar é necessário” – apresentando o que pode ser chamado de justificativa para a mudança de perspectiva no currículo escolar, o “Interculturalizar para decolonizar” – abordará a educação intercultural como estratégia para a decolonização do currículo e “Perspectivas de ‘colaboração intercultural’” – fará refletir sobre as possibilidades de colaboração intercultural no currículo a partir das Universidades.

## 5 REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. nº 11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FALS BORBA, Orlando. Brandao. Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

FALS BORBA, Orlando. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <[http://unegro.org.br/arquivos/arquivo\\_5043.pdf](http://unegro.org.br/arquivos/arquivo_5043.pdf)> . Acesso em: 8 mar. 2022.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge. Bondía. **Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa e Alfredo Veiga-Neto)**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos:



novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 133-164.

MATO, Daniel Alejandro. **No “estudiar al subalterno”, sino estudiar com grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónica del poder. Desafíos, Bogotá/Colômbia** (26-1) p. 237-264. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-40352014000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-40352014000100008)> Acesso em: 06 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecilia (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese\\_EducacaoPopularPensamento.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2022.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia.** NOVOS RUMOS, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF)>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, Janssen Felipe. **Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo da Educação Básica através dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos.** Espaço do Currículo, v.8, n.1, p.49-64, jan. a abr. de 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>>. Acesso em: 10 marc. 20022.

WALSH, Caterine. **Son posibles unas ciências sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales.** Nômadas, n. 26, abr. 2007, Universidad Central - Colômbia.

WALSH, Caterine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## NOS RASTROS DA CULTURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

### IN THE TRACES OF CULTURE FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL STUDIES

Wilson Marques Dias<sup>1</sup>  
Janete Rosa da Fonseca<sup>2</sup>

#### RESUMO

A partir de um olhar cultural, projetando-se para o futuro, podemos analisar o aspecto da resiliência como forma de voltar ao novo e, ao mesmo tempo produzir novas tradições e valores, novos conjuntos de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, dentre outros. A partir deste olhar cultural, o presente artigo visa apresentar, analisar e provocar o leitor a perceber os rastros da cultura na perspectiva dos estudos culturais. Para isso, insere a reflexão acerca da dimensão cultural, que, assim como foi veículo de propagação do vírus da covid-19, será também um viés de combate e de superação de forma resiliente. A tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. Portanto, será a partir de uma cultura tecida na diversidade que iremos encontrar a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar novos caminhos, uma vez que é a cultura que norteia as construções da vida social, econômica e política. Através de um método analítico, traz as contribuições de alguns autores para a discussão acerca do tema, como: Stuart Hall, Nestor Canclini, Catherine Walsh, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Maria Elisa Cevasco, dentre outros. A partir dessa discussão e análise, pode-se afirmar que os Estudos Culturais exercem papel preponderante neste contexto, uma vez que a construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. A resiliência cultural será uma construção decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática uma construção social.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Estudos Culturais. Resiliência.

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Culturais pela UFMS/CPAQ. Graduado em Filosofia. Graduado em Teologia. Graduado em Pedagogia. Especialização em Educação Especial pela UFMS. Professor de Filosofia para o Ensino Fundamental II e Professor, de Sociologia para o Ensino Médio. E-mail: [wilson.marques@ufms.br](mailto:wilson.marques@ufms.br)

<sup>2</sup> Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ. Mestre em Estudos Culturais em Educação, Doutora em Educação. Pós-Doutorado em Neurociências e Aprendizagem; Pós-Doutorado em Educação. E-mail: [janete.fonseca@ufms.br](mailto:janete.fonseca@ufms.br)



## ABSTRACT

From a cultural perspective, projecting into the future, we can analyze the aspect of resilience as a way of returning to the new and, at the same time, producing new traditions and values, new sets of behavior patterns, beliefs, knowledge, customs, among others. From this cultural perspective, this article aims to present, analyze and provoke the reader to perceive the traces of culture from the perspective of cultural studies. To this end, it includes reflection on the cultural dimension, which, just as it was a vehicle for the spread of the Covid-19 virus, will also be a means of fighting and overcoming it in a resilient way. Cultural tradition will be fundamental for the continuation of a reflection on everyday life, based on the experiences acquired during the long period of social isolation. Therefore, it will be from a culture woven into diversity that we will find the exit door to glimpse new horizons and chart new paths, since it is culture that guides the constructions of social, economic and political life. Through an analytical method, it brings the contributions of some authors to the discussion on the topic, such as: Stuart Hall, Nestor Canclini, Catherine Walsh, Maria Lúcia Castagna Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Maria Elisa Cevasco, among others. From this discussion and analysis, it can be stated that Cultural Studies plays a preponderant role in this context, since human construction will depend on the way in which the individual interprets reality. Cultural resilience will be a construction resulting from the critical interpretation of facts, for the construction of a new reality, based on a critical and systematic vision of social construction.

**Keywords:** Education. Culture. Cultural Studies. Resilience.

## 1. INTRODUÇÃO

A palavra “Cultura” é explicada pela sua origem latina, *cultura*, palavra derivada do verbo *colere*, que significa “cuidar”, “criar”, “cultivar”<sup>3</sup>. Assim, o termo cultura pode ser interpretado como desenvolvimento intelectual, como um sistema de ideias, de conhecimentos e técnicas de padrões de comportamentos e atitudes que caracterizam uma sociedade. A cultura é condição de humanidade, ou seja, é ação criativa que define o ser humano. Sabemos que ninguém vive no mundo sozinho, o ser humano é de caráter social, ele assume a condição humana justamente porque se produz ao produzir o mundo dos seres humanos. Assim, ele produz cultura em seu meio social, e também é condicionado por ela. Segundo HALL (1997), a cultura se encontra no centro de muitas discussões e debates. Suas marcas e manifestações se fazem presentes em todas as dimensões humanas.

---

<sup>3</sup> MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000. (pág. 166)



Em um processo dinâmico de construção e reconstrução, da mesma forma que a cultura modifica as pessoas, estas também modificam a cultura. Como é possível perceber no texto de Robert J. Braidwood, cultura é algo móvel e plural, é uma construção social:

“A cultura é duradoura embora os indivíduos que compõem um determinado grupo desapareçam. No entanto, a cultura também se modifica conforme mudam as normas e os entendimentos. Quase se pode dizer que a cultura vive nas mentes das pessoas que a possuem. Mas as pessoas não nascem com ela, adquirem-na à medida em que crescem”. (Braidwood, 1988, p. 41)

Nessa dinâmica, novos paradigmas estão surgindo, novas formas de se compreender a realidade e de buscar o conhecimento. Os estudos culturais se debruçam sobre essas novas práticas e costumes cotidianos, que são desempenhados de forma dinâmica e construtiva, apontando novas perspectivas e novos caminhos em um momento o qual não se sabe que rumo tomar.

Alguns autores trazem esta reflexão acerca das práticas culturais e sua importância para este momento de análise. Dialogando com Hall (1997), ele aponta:

O século XX, vem ocorrendo uma "revolução cultural" no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna. (Hall, 1997, p. 17)

Como se pode observar, as práticas culturais rompem barreiras, ultrapassaram fronteiras, tornam-se importantes na reorganização do contexto social. A esse respeito, Nestor Canclini (1997) destaca essa hibridez cultural, “as culturas híbridas são geradas ou promovidas pelas novas tecnologias comunicacionais, pela reorganização do público e do privado no espaço urbano e pela desterritorialização dos processos simbólicos”. (Canclini, 1997, p. 29)

Sob a perspectiva dos estudos culturais, faz-se necessário resgatar os valores, uma vez que ser moderno perdeu o sentido neste tempo em que as filosofias pós-modernas desacreditam os movimentos culturais. É tudo muito efêmero, tudo muito híbrido. O que pretendemos é apontar, analisar e refletir sobre algumas das muitas e variadas formas de se falar de cultura, que possibilitam a emergência de se articular os Estudos Culturais e Educação, vislumbrando pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, e, sobretudo nos corredores e nos pátios das escolas. Nosso tema de estudo será esta análise dos conceitos e aspectos da cultura na perspectiva dos Estudos Culturais. Vamos percorrer este cenário!



## 2. A CULTURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

A cultura está diretamente relacionada às respostas construídas pelos grupos humanos para representar os desafios da existência. Essas respostas são manifestadas em termos de conhecimento, paixão e comportamento, ou seja, são expressas por meio da razão, dos sentimentos e da ação humana. Essa definição é comum à maioria das ciências humanas, sobretudo da Antropologia e da Filosofia, que interpretam e criam significados para as práticas culturais e para as culturas. Como podemos observar no texto de Roberto Damatta, a cultura tem significados que nem sempre estão diretamente relacionados à interpretação científica, mas a partir do senso comum:

Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, alguma idade (“as gerações mais novas são incultas”), etnia (“os pretos não têm cultura”), ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que “os franceses são cultos e civilizados” em oposição aos americanos, que são “ignorantes e grosseiros”. Do mesmo modo, é comum ouvirem-se referências à humanidade, cujos valores seguem tradições diferentes e desconhecidas, como a dos índios, como sendo sociedades que estão “na Idade da Pedra” e se encontram “em estágio cultural muito atrasado!”. A palavra cultura, enquanto categoria de senso comum, ocupa um importante lugar no nosso acervo conceitual, ficando lado a lado de outras, cujo uso na vida cotidiana é também muito comum (Damatta, 1986).

Sob a ótica dos estudos culturais, podemos afirmar que é a partir de uma cultura tecida na diversidade que iremos encontrar a porta de saída para vislumbrar novos horizontes e traçar novos caminhos. A tradição cultural será fundamental para o prolongamento de uma reflexão do cotidiano, a partir das experiências adquiridas durante o longo período de isolamento social. Neste sentido, Alfredo Bosi enfatiza a elucidação dos tipos de cultura para promover a reflexão e a postura diante da nova realidade:

“[...] Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e em uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos costumes materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano, ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna”. (Bosi, 1992).

O mundo social é produzido pelo ser humano na forma de cultura, a diversidade aparece ainda mais ampliada no conjunto de manifestações humanas que caracteriza um grupo social. Neste horizonte, as culturas são múltiplas e híbridas em virtude da infinita capacidade humana de simbolizar, criar e recriar o ambiente no qual ele está inserido. O que caracteriza cada forma



de cultura é a forma de pensar, agir e entender o mundo, assim como os diferentes modos de expressões e as práticas cotidianas desempenhadas pelos grupos sociais.

### 3. ESTUDOS CULTURAIS, SUJEITOS, LINGUAGENS E ARTICULAÇÕES

O mundo cultural é marcado por tradições e costumes socialmente construídos e com os quais os homens se relacionam desde seu nascimento. Sua linguagem, os comportamentos, os padrões de beleza, as preferências por determinados alimentos, entre outras questões, situações que são definidas pelas práticas culturais, nas quais cada pessoa está inserida. O que vai determinar as práticas culturais de um determinado grupo social é justamente o seu contexto, ou seja, os fatores climáticos, os fatores econômicos. Por isso, o enfrentamento do período pós-pandemia, em que se configuraram os conflitos identitários, será diferente de uma região para outra. Portanto, é a cultura que norteia as construções da vida social, econômica e política. Os estudos culturais se apresentam como forma de articulação entre os sujeitos envolvidos. Neste sentido, Cevasco (2002) diz

O próprio projeto dos estudos culturais pode servir de exemplo: sua forma é a expressão de uma luta por um modo de vida distinto, baseado no princípio da solidariedade. Sua primeira localização institucional – uma organização de esquerda de ensino democrático e de luta por uma cultura em comum – determina sua forma inicial experimentalista e promulga a interação entre instrutores e alunos. (Cevasco, 2003, p. 64)

Os estudos culturais nos apontam ainda que, apesar de a cultura interferir na formação humana e orientar o reconhecimento dos indivíduos como seres sociais e como pessoas, é importante ter em vista que, ainda assim, ela não cria padrões uniformes, ou seja, cada pessoa, apesar de ser influenciada culturalmente, tem a sua vida individualmente como sujeito histórico e lida com as dimensões da vida cultural de forma distinta. Cada indivíduo com seus interesses pessoais.

É sabido que a cultura está voltada para a satisfação das necessidades humanas, fundamentalmente das necessidades básicas que garantam a sua sobrevivência, e mais remotamente, para a satisfação das necessidades da convivência cultural. Do ponto de vista valorativo, não existem culturas inferiores ou superiores. Porém, do ponto de vista do desenvolvimento da realidade, o senso crítico, inegavelmente, é superior ao senso comum. As sociedades que investem no seu desenvolvimento científico e tecnológico, que buscam apossar-se de um saber mais objetivo e verdadeiro, terão maiores meios para resolver os seus problemas sem que que recorrer ao *know-how* de outros povos. (Luckesi; Passos, 1996, p. 47).

A construção humana dependerá da maneira como o indivíduo interpretará a realidade. A resiliência cultural será uma construção decorrente da interpretação crítica dos fatos, para a construção de uma nova realidade, fundamentada em uma visão crítica e sistemática.



Esta análise contextual, a partir dos estudos culturais, será a grande ferramenta para traçar novos horizontes e seguir novos rumos, será um instrumento de ação e de produção.

A maneira como enfrentamos a realidade e o nível de sua aproximação, determinam diferentes níveis de saberes: senso comum, científico e filosófico. O senso comum nem sempre consegue dar o salto do aparente para o oculto. A ciência se apresenta como produto de um relacionamento sistematizado, como um esforço consciente de captação das relações causais. A filosofia, por outro lado, se caracteriza como o esforço consciente para a apreensão do que se encontra oculto sob o objeto. É uma tentativa de descobrir o significado do existir. (Luckesi; Passos, 1996, p. 66).

As mudanças ocorridas, após um período de conflito, não são apenas físicas. Por exemplo, quando nascem, os indivíduos dependem totalmente de outras pessoas. A autonomia é conquistada ao longo do tempo, a partir do desenvolvimento biológico aliado às experiências vivenciadas. Logo, começam a comunicar as necessidades e os desejos, a andar, a escolher o que quer comer, o que vestir, para onde ir, com quem ficar, o que fazer e o que não fazer. Para o filósofo alemão Immanuel Kant, *“a autonomia está diretamente ligada a uma capacidade própria do ser humano, a de autodeterminação”*<sup>4</sup>, ou seja, a capacidade de pensar e agir por si mesmo, ser livre e dotado de Razão. Kant considera que, independentemente da idade, o ser humano está na “menoridade” quando não pensa e não age por si mesmo. A saída dessa “menoridade” só é possível por meio de esclarecimento, um contínuo progresso que ocorre a partir da razão. Embora o indivíduo possa permanecer na “menoridade” por toda a vida, achando mais cômodo submeter-se à determinação dos outros, pode também, a qualquer momento, ousar saber, buscar o conhecimento por meio da educação e assim obter a “maioridade”, tornando-se autônomo.

Inserido dentro de um contexto social e cultural, é preciso pensar os rumos da própria vida, pensar o tempo e a autonomia, conviver com as mudanças que acontecem no decorrer do tempo. Cotidianamente, as impressões acerca do tempo mudam, entretanto, independentemente da percepção, o ser humano existe no tempo e no espaço. Vive-se o presente, no “agora”, como uma ponte que liga o passado ao futuro. A vida é constante movimento e esse movimentar-se justifica o movimento cultural. Nada é permanente, a não ser a mudança. Quando a realidade é observada de maneira metódica e sistemática, será constatado que tudo está em processo contínuo de transformações, ora pequenas e sutis, quase imperceptíveis, ora grande e repentinas.

O contexto de pandemia provocada pela Covid-19 (o novo coronavírus) possibilitou grandes e significativas transformações, de forma repentina, tivemos que nos readaptar e nos

---

<sup>4</sup> NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando. **Esclarecimento, educação e autonomia em Kant**. In: Revista Conjectura, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011. (p. 133 a 167) Disponível em: <file:///C:/Users/marqu/Downloads/892-3065-1-PB.pdf>, acesso em 09 de abr. 2023.



reinventar. É a dinâmica da vida, que nos insere no horizonte da responsabilidade e da autonomia, e nos faz atingir a “maioridade”. E para que isso ocorra, será necessário reafirmar as pedagogias culturais nos espaços de aprendizagens como forma de superação e construção da subjetividade, alicerçada na pluralidade, na diversidade cultural. Como aponta Paula Deporte de Andrade:

No decorrer dos últimos anos, diferentes pesquisas tanto no campo da cultura como no da pedagogia contribuíram para a ampliação da ideia sobre espaços de aprendizagem. Ao buscar elementos que me permitam analisar a emergência do conceito de pedagogias culturais, me deparei com vários textos que, sem citar este conceito, destacam que uma das principais características do imperativo pedagógico contemporâneo é a existência de relações de ensino e aprendizagem em diferentes espaços sociais regulados pela cultura. (Andrade, 2015, p. 2)

É emergente a articulação entre Estudos Culturais e Educação. Os espaços de aprendizagens, ou seja, a escola, são espaços culturais. É na escola que a multiplicidade cultural se revela, se articula e se conflita. A escola é o espaço onde as principais transformações acontecem. Neste espaço, os marcadores sociais da diferença (como classe, gênero e raça) se revelam e se conflitam de forma mais acentuada. Acerca dessa mediação, Ferreras (1999) aponta:

Nesta procura de uma mediação possível, Thompson achou na experiência a solução prática para analisar comportamentos, condutas e costumes na sua relação com a cultura – na realidade com culturas específicas – com conteúdo de classe, histórica e geograficamente datados, [...] A experiência aparece recorrentemente na sua obra, denotando tempo e, portanto, dando à classe uma dimensão histórica. (Ferreras, 1999, p. 311)

No que se refere à dimensão histórica, a cultura sempre foi objeto de estudos das Ciências Humanas e Sociais, no entanto, nem sempre foi uma tarefa muito fácil, “a articulação da Educação com os EC tem sido realizada com certa cautela, não estando imune a críticas.” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 34). Entretanto, no contexto pós-pandemia, essas críticas tendem a diminuir, porque a partir de então, não há possibilidade de desvincular os Estudos Culturais do campo da Educação. A compreensão do aspecto cultural tem apresentado contribuições importantíssimas no cotidiano educacional. Como nos afirma Wortmann; Costa; Silveira, (2015): “É nessa trajetória de debates sobre as relações entre cultura e pedagogia que os Estudos Culturais inauguram um espaço discursivo de grande repercussão”. (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37) E ainda a este respeito, dialogando com Giroux (1995), ele diz que “a pedagogia não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas”, isto é, vai muito mais além. A cultura está no centro de tantas discussões e debates no presente momento justamente porque é a pedagogia que faz esta articulação entre os vários processos, ela não está desassociada da cultura.



Neste sentido, Catherine Walsh (2016) nos afirma que outras culturas são possíveis. A pedagogia não pode estar reduzida apenas ao fazer pedagógico, mas provocar, construir, avançar. Ela afirma:

Entendo a pedagogia não no sentido da educação formal, como uma professora que transmite ou comunica conhecimentos, mas como uma facilitadora, como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer. (Walsh, 2016, p. 65 e 66).

E ainda a este respeito, Giroux (1995) diz:

Os Estudos Culturais também rejeitam a noção da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura. (Giroux, 1995, p. 85).

A partir desta análise e provocações dos autores, podemos dizer que há uma conexão muito forte entre os Estudos Culturais e a Educação, assim como entre a pedagogia e a cultura. No contexto do mundo contemporâneo, não é mais possível desassociar ou desarticular uma da outra. Sobre a importância dos Estudos Culturais na Educação, Andrade e Costa (2017) nos diz:

Os Estudos Culturais oferecem uma teorização importante aos educadores, já que aportam elementos tanto para analisar a produção histórica, econômica e cultural de representações e desejos que os jovens contemporâneos absorvem, especialmente pela mídia, quanto para repensar a relação entre poder, cultura, aprendizagem e o papel dos docentes como 'intelectuais públicos'. (Andrade e Costa, 2017, p. 9).

As autoras nos mostram o quanto os Estudos Culturais são importantes para a educação e a pedagogia. Não se pode pensar a educação e os espaços pedagógicos sem considerar os Estudos Culturais, pois é através deste campo que será possível vislumbrar os rastros da cultura que se manifestam no espaço escolar. Neste interin, é preciso reconhecer a importância da produção dos estudos culturais e o que ela provoca, para a análise da cultura em um determinado contexto, “reconhecer como um campo de embates de ideias que fornecem novas respostas a questões sociais e políticas, temas envolvendo poder, identidade e representação entram em cena”. Andrade e Costa (2017, p. 9).

Prosseguindo em nosso intento de rastrear a cultura a partir dos estudos culturais, a decolonialidade, embora não seja o foco de nossa pesquisa, aparece neste contexto como um processo dinâmico em construção, um fazer-se e refazer-se, um processo de luta, para a possibilidade de um modo-outro de vida. O aspecto cultural está intimamente atrelado às identidades, e são esses sujeitos que fazem a pedagogia da decolonialidade acontecer.

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. (Walsh, 2016, p. 72).



As “brechas”, segundo Walsh (2016), são possibilidades de caminhos, de superação, e não são pontos de chegada, mas pontos de partida. Em busca da transformação cultural, do reconhecimento da diversidade, proteção e garantia dos direitos fundamentais, e, sobretudo, de políticas públicas decoloniais de desenvolvimento.

No mundo contemporâneo, a decolonialidade se apresenta como um ato de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostas, e neste campo, o aspecto cultural não está preso, engessado. Ele possibilita a emergência de novas identidades, novos sujeitos, onde a pedagogia articula a educação e os estudos culturais. Sendo assim, os Estudos Culturais não se diferem da decolonialidade, somos desafiados a construir novos saberes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso itinerário até aqui, nos fez ampliar o campo de visão e reflexão acerca da importância de se articular e integrar os Estudos Culturais à Educação. A história da humanidade sempre foi marcada por grandes desafios, que ficaram para a história, e esta articulação e integração não será uma tarefa muito fácil. Entretanto, como ela está diante de nós, também não será muito difícil, uma vez que estamos inseridos no contexto, vivenciando tudo acontecendo diante dos nossos olhos, pois é de lá dos corredores e do pátio da escola que estamos gritando.

Juntamente com esses grandes desafios, marcaram também os atos históricos de superação, ou seja, sempre houve a busca por uma porta de saída frente aos desafios que surgiam ao longo de nossa existência. Isso significa dizer que a humanidade, inserida dentro de um contexto social, não está imune ao surgimento de novos desafios sociais e, sobretudo, de interpretação e análise. São múltiplas visões, por isso, a busca pelo conhecimento é constante. É a dinâmica da resiliência, que nos insere no horizonte da busca pelo conhecimento e da readaptação àquilo que é sempre novo, e os Estudos Culturais faz parte deste processo.

Assim, podemos dizer que a busca pelo conhecimento desta nova realidade, deve despertar para uma visão crítica, não se pode contentar apenas com as primeiras impressões, mas é preciso ir à busca daquilo que é essencial, aquilo que faz parte de nós, nossa cultura. O conhecimento humano não se revela de imediato para nós, ele precisa ser buscado, e essa busca deve ser constante. Tudo o que existe se mostra aos sentidos, mas a verdade das coisas só aparece a quem busca conhecê-la. Por isso, o grande filósofo grego, Sócrates, afirmou: “*só sei*



*que nada sei, e por isso, tenho que buscar a verdade*”<sup>5</sup>. A busca pelo conhecimento não pode ser usada como instrumento de dominação e manutenção do poder. Portanto, desconfie das aparências, busque as essências, porque nossos olhos, muitas vezes, nos traem. Busquemos a decolonialidade do saber, do ser e do poder.

Por fim, estamos vivendo hoje em tempos de mudanças significativas, nada será como antes. É preciso se pôr a caminho, porque é somente caminhando que o caminho se faz, e a Educação exerce papel fundamental neste contexto, pois é ela que vai transformar e construir em “novo normal”. É preciso saber, e para saber é preciso fazer acontecer. Como nos impulsiona a letra da canção “Para não dizer que não falei das flores” escrita por Geraldo Vandré e interpretada por ele mesmo: “*vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer*”<sup>6</sup>. Esperamos que os Estudos Culturais nos ajude na promoção da qualidade e equidade tão necessária em nossa sociedade, o que não é uma tarefa muito fácil, mas será oportuno colocar em prática todo conhecimento adquirido e experiências vividas. Para isso, será necessário também coragem, determinação, persistência e, sobretudo, resiliência. É tempo de deixar de ser o que não somos, é tempo de desconstruir para construir.

## REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Paula Deporte de. Costa, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: Invenção, disseminação e uso.** Educação em Revista|Belo Horizonte, n.33, 2017.

**Apologia de Sócrates.** Tradução de Maria Lacerda de Souza. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270801/mod\\_resource/content/1/platao%20apologia%20de%20socrates.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270801/mod_resource/content/1/platao%20apologia%20de%20socrates.pdf). Acesso em: 08 de abril 2023.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: as condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito.** 6º SBECE e 3º SIECE- Educação, transgressões e narcisismo. Anais eletrônicos Bianual, 2015, ISSN 2446-810X, Canoas, RS, Brasil. <http://www.2015.sbece.com.br/site/anaiscomplementares> Acesso em: 09 abril 2023

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br> >. Acesso em: 08 de abril 2023.

<sup>5</sup> **Apologia de Sócrates.** Tradução de Maria Lacerda de Souza. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270801/mod\\_resource/content/1/platao%20apologia%20de%20socrates.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270801/mod_resource/content/1/platao%20apologia%20de%20socrates.pdf), acesso em 08 de abr. 2023.

<sup>6</sup> VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*”. Intérprete: Geraldo Vandré. Joinville: Gravadora Som Maior, 1979. Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY>, acesso em 09 de abr. 2023.



BRAIDWOOD, Robert J. *Homens pré-históricos*. 2ª edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

DAMATTA, Roberto. *Você tem cultura?* In: DAMATTA, R. Explorações: Ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco; 1986. Disponível em: <https://www.mesalva.com/enem-e-vestibulares/materias/ciencias-humanas-e-suas-tecnologias/sociologia/completo/cultura/clid-cultura-e-identidade/clid01>. Acesso em: 08 de abril 2023.

FERRERAS, Norberto Osvaldo. Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E. P. Thompson. **Revista Diálogos**. Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, vol. 3, n.º 3, 1999.

GIROUX, Henry. A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Vozes, RJ. 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, Jul./dez, 1997, V. 22 n.º2, p.15-46

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MICHAELIS: minidicionário escolar da língua português. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando. **Esclarecimento, educação e autonomia em Kant**. In: *Revista Conjectura*, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011. (p. 133 a 167) Disponível em: <file:///C:/Users/marqu/Downloads/892-3065-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 de abril 2023.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Intérprete: Geraldo Vandré. Joinville: Gravadora Som Maior, 1979. Faixa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY>. Acesso em: 09 de abril 2023.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. *Revista Educação (PUCRS. Online)*, v. 32, p. 32-48, 2015. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/1844> Acesso em: 09 abr. 2023.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. (p. 64-75).



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA “PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO DECORRER DA HISTÓRIA DA UNEMAT”

### PRELIMINARY REFLECTIONS ON THE RESULTS OF THE RESEARCH “UNIVERSITY PEDAGOGY DURING THE HISTORY OF UNEMAT”

Loriége Pessoa Bitencourt<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo trata do projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia Universitária no decorrer da História da UNEMAT: o desenvolvimento profissional docente evidenciado nas narrativas”. Tem como objetivo geral, compreender como a Pedagogia Universitária se incorpora ao desenvolvimento profissional dos docentes, nas diferentes fases da constituição histórica da UNEMAT, percebida nas narrativas desses docentes. Como objetivos específicos: Constituir uma linha do tempo institucional de modo a compreender a trajetória da Universidade no decorrer dos seus 42 anos de existência; Identificar, os docentes que foram reitores, vice-reitores, além de demonstrar a estrutura organizacional da Universidade; Identificar e selecionar os docentes universitários efetivados nos diferentes concursos públicos para Docentes da Educação Superior da UNEMAT, lotados nas diferentes faculdades e cursos do Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, no período de 1990 a 2022; Caracterizar o perfil dos docentes universitários efetivos, atuantes nos cursos de graduação da UNEMAT/ Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, durante o período considerado; Analisar, a partir das narrativas dos docentes universitários a constituição da docência universitária, suas pedagogias universitárias e o seu desenvolvimento profissional universitário; Reconhecer nas narrativas docentes os saberes/conhecimentos construídos, e os dilemas e desafios resultantes das experiências vivenciadas no processo de desenvolvimento profissional docente em contextos da Pedagogia Universitária. Quanto a metodologia, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa nos levam a certeza de que faz-se prioritário pensar no fazer Universidade, na Pedagogia Universitária, no desenvolvimento profissional dos docentes universitários, no contexto institucional em diferentes épocas e gerações de sujeitos que a ela se dedicam e têm-na como espaço formativo. Compreender o desenvolvimento profissional dos docentes, a partir das suas narrativas, pode revelar elementos importantes para se avançar institucionalmente, pois em uma Universidade contemporânea, a complexidade das relações e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Pós-doutoranda na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAQ, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, sendo supervisionada pela Prof. Dra. Janete Rosa da Fonseca. E-mail: [loriege.pessoa@unemat.br](mailto:loriege.pessoa@unemat.br)



dos fazeres se alteram.

**Palavras-chave:** Docência. Narrativas. Pedagogia Universitária.

## ABSTRACT

This article deals with the research project entitled “University Pedagogy throughout the History of UNEMAT: teaching professional development evidenced in the narratives”. Its general objective is to understand how University Pedagogy is incorporated into the professional development of teachers, in the different phases of the historical constitution of UNEMAT, perceived in the narratives of these teachers. Specific objectives include: Establishing an institutional timeline in order to understand the trajectory of the University over its 42 years of existence; Identify the professors who were deans and vice-rectors, in addition to demonstrating the organizational structure of the University; Identify and select university teachers hired in the different public competitions for Higher Education Teachers at UNEMAT, assigned to the different faculties and courses of the “Jane Vanini” University Campus, Cáceres-MT, in the period from 1990 to 2022; Characterize the profile of permanent university professors, working in undergraduate courses at UNEMAT/ “Jane Vanini” University Campus, Cáceres-MT, during the period considered; Analyze, based on the narratives of university teachers, the constitution of university teaching, their university pedagogies and their university professional development; Recognize in teaching narratives the knowledge constructed, and the dilemmas and challenges resulting from experiences in the process of teaching professional development in University Pedagogy contexts. As for methodology, it is a case study with a qualitative approach. The results of the research lead us to the certainty that it is a priority to think about the University, about University Pedagogy, about the professional development of university teachers, in the institutional context at different times and generations of subjects who dedicate themselves to it and have it as their training space. Understanding the professional development of teachers, based on their narratives, can reveal important elements for institutional advancement, as in a contemporary University, the complexity of relationships and actions change.

**Keywords:** Teaching. Narratives. University Pedagogy.

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa intitulado “*Pedagogia Universitária no decorrer da História da UNEMAT: o desenvolvimento profissional docente evidenciado nas narrativas*”, com sua parte em andamento no ano de 2022, institucionalizado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação e Docência – GFORDOC; certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), está sob a liderança da autora desde artigo, que é docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) há 27 anos e vem acompanhando a trajetória institucional desta Universidade.

A referida pesquisa foi institucionalizada na UNEMAT pelo Edital nº 005/2020/PROEC



- denominada de propostas de projetos de extensão, ensino, pesquisa e inovação, diante do cenário da pandemia do Coronavírus (Covid-19), sendo aprovada em 2020, com previsão de vigência de um ano, podendo ser prorrogada por igual período. Assim, é sobre esse primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa que se refletirá neste artigo, a partir do Relatório.

Na proposta inicial da pesquisa, questionou-se: De que modo os docentes narram a constituição da docência universitária através das experiências que vivenciaram/vivenciam os processos de constituição institucional da UNEMAT, enquanto universidade, em diferentes fases da história desta instituição e como elas influenciam os processos de identificação profissional? Que dilemas/desafios são experienciados pelos docentes universitários durante os processos de desenvolvimento profissional?

Tem-se como objetivo geral compreender de que modo a Pedagogia Universitária se incorpora ao desenvolvimento profissional dos docentes universitários, nas diferentes fases da constituição histórica da UNEMAT enquanto Universidade, percebida nas narrativas desses docentes. E para alcançar o objetivo geral englobam-se os seguintes objetivos específicos: (1) Constituir uma linha do tempo institucional de modo a compreender a trajetória da Universidade no decorrer dos seus 42 anos de existência, do IESC à UNEMAT; (2) Identificar, na linha do tempo institucional, os docentes que foram reitores, vice-reitores, além de demonstrar a estrutura organizacional da Universidade (política/administrativa/pedagógica), enquanto Pró-Reitorias/Campi universitários, cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; (3) Identificar e selecionar os docentes universitários efetivados nos diferentes concursos públicos de provas e títulos para Docentes da Educação Superior da UNEMAT, lotados nas diferentes faculdades e cursos do Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, no período de 1990 a 2022; (4) Caracterizar o perfil dos docentes universitários efetivos, atuantes nos cursos de graduação da UNEMAT/ Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, durante o período considerado; (5) Analisar, a partir das narrativas dos docentes universitários a constituição da docência universitária, suas pedagogias universitárias e o seu desenvolvimento profissional universitário; (6) Reconhecer nas narrativas docentes os saberes/conhecimentos construídos, e os dilemas e desafios resultantes das experiências vivenciadas no processo de desenvolvimento profissional docente em contextos da Pedagogia Universitária.

A pesquisa institucionalizada possuía objetivos ousados e estava claro que não se conseguir, no curto prazo, alcançar todos eles em um espaço tão curto e em crise pandêmica. Por essa razão, em 2022, após apresentação de relatório final, se voltou a institucionalizar essa pesquisa na UNEMAT para que houvesse sua continuidade, pois o intuito era resgatar a história institucional a partir das narrativas dos docentes que se desenvolveram profissionalmente com



e pela UNEMAT. Para tanto, neste artigo, é necessário definir a teoria sobre a Pedagogia Universitária e o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário.

## 2. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: TRANSPASSANDO OS LIMITES DA TEORIA PRODUZIDA

Para a pesquisa em pauta, a Pedagogia Universitária é um conceito central, que transpassa todos os limites da teoria produzida. Por essa razão, parte-se dele, e com ele desdobram-se os demais conceitos. Porém, é necessário refletir sobre o conceito de *pedagogia* que, para Bitencourt (2014, p. 101), é “[...] o conjunto de práticas específicas que têm por objetivo ensinar ou colaborar com o outro na aprendizagem e/ou na construção do conhecimento, de forma a educar o outro sujeito, se educando a si mesmo no processo”.

Tardif (2002, p. 114) complementa o conceito de pedagogia a partir do trabalho docente, no qual define “pedagogia enquanto tecnologia de interação humana” e coloca em evidência, concomitantemente, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano. Para esse autor, há sentido em conceituar pedagogia a partir do contexto de trabalho docente e das dimensões dessa ação, lembrando que a pedagogia é “portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério” (TARDIF, 2002, p. 116). O autor sintetiza, a partir do resultado de suas pesquisas, que a pedagogia pode ser enunciada nos seguintes termos: “[...] [como] conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. [...] [como] ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos)” (p. 117).

Bitencourt (2014, p. 101), ao conceituar pedagogia a partir do trabalho docente, expõe que é importante compreender a *docência* “como forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho que é justamente outro ser humano, no modo fundamental de interação humana” (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 8). Considerando-se todos esses conceitos sobre pedagogia, Bitencourt (2014, p. 102), ao adjetivar a qualidade universitária, considera-a “um conjunto de meios utilizados pelo docente universitário no âmbito das interações educativas de sujeitos adultos, alunos universitários e outros professores, formando-se também no processo de interações”.

Nessa direção, a pesquisadora supracitada, ao se referir à Pedagogia Universitária, salienta que é

[...] um lugar específico de trabalho docente, é a Universidade, instituição de educação superior, com finalidades e sujeitos específicos. Reporto-me, ainda, ao



trabalho cotidiano do docente universitário que não se faz puramente pelo ensino, pois perpassa por outras ações, que são a pesquisa e a extensão, que esse professor tem a necessidade de desenvolver e que deveria refletir na sua ação maior, que é a de educar. Ações estas que são desenvolvidas por um mesmo sujeito professor em interação com outros sujeitos que nem sempre são seus alunos, mas que os docentes universitários influenciam e contribuem na formação profissional daqueles que ingressam na Universidade para se graduar ou pós-graduar em determinada área do conhecimento (BITENCOURT, 2014, p. 102)

A Pedagogia Universitária, considerada sob este prisma, direciona-se a espaços diversos, nos quais as ações, destinadas a todos os sujeitos nela envolvidos, se desenvolvem. É interessante também observar as conexões que a Universidade faz com a sociedade, pois “[...] tal conexão entre Universidade e sociedade implica uma pulsação que guarda relações contextuais, dos pontos de vista geográfico, cultural, institucional, político, econômico, entre outros aspectos” (SOUZA ARAÚJO, 2008, p. 4), e que influenciam a própria Pedagogia Universitária, à medida que forma sujeitos e os conduz a uma qualificação profissional que deve ser contextualizada.

Soares e Cunha (2010, p. 10) concebem a Pedagogia Universitária como “campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa [...] pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior”. Isso permite que se acredite que o “palco” da Pedagogia Universitária é o contexto histórico institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) e os protagonismos dos docentes universitários ao se desenvolverem profissionalmente.

Assim, faz-se prioritário pensar no fazer Universidade, na Pedagogia Universitária, no desenvolvimento profissional dos docentes universitários, no contexto institucional em diferentes épocas e gerações de sujeitos que a ela se dedicam e têm-na como espaço formativo. Desta forma, compreender o desenvolvimento profissional dos docentes da UNEMAT, em diferentes épocas da UNEMAT/Cáceres, a partir das suas narrativas, pode revelar elementos importantes para se avançar institucionalmente, pois em uma Universidade contemporânea, a complexidade das relações e dos fazeres se alteram. Assim, são necessários estudos e pesquisas que evidenciem o desenvolvimento profissional do docente universitário, porque a docência universitária é um “campo polissêmico, de construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351). Também é campo em constante movimento, uma ação complexa (CUNHA, 2010) que oscila a partir de quem a vive e a significa e, portanto, sofre interferência das experiências dos sujeitos, do desenrolar do seu desenvolvimento profissional que pressupõe um processo formativo docente. Para Cunha e Isaia (2006, p. 351), o processo formativo docente engloba

tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos,



contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo o que designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência.

Desse modo, o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário é um “processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores” (ISAIA, 2006, p. 375), e envolve refletir, por meio das narrativas sobre ele, com a intenção de identificar o seu protagonismo no desenvolvimento institucional dessa Universidade.

O desenvolvimento profissional dos docentes universitários pode ser entendido na procura da identidade profissional, na forma com que os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. “É um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (GARCIA, 2009, p. 11). Por essa razão, houve o interesse em selecionar, para este estudo, docentes de diferentes concursos públicos que viveram, e alguns até a vivem, a Universidade em diferentes fases, sob as distintas políticas da Educação Superior.

Nesse sentido, acredita-se que a Docência Universitária e, às vezes, o Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário se modifica, pois “[...] a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola [Universidade], quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio, etc”. (GARCIA, 1999, p. 137). Diante disso, faz-se pertinente compreender a Docência Universitária a partir do Desenvolvimento Profissional Docente que acompanha o desenvolvimento institucional/organizacional e curricular, não acontecendo no vazio (GARCIA, 1999).

De forma complementar, Isaia (2006, p. 375) reflete que “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”, consolidando-se ao longo da carreira docente. Isso envolve a construção e a mobilização de novos saberes pelos docentes no exercício da profissão, num contexto e cenário da Pedagogia Universitária, a qual se revela muito complexa, e, talvez, esse fato se deva à falta de entendimento do que venha a ser docência universitária.

Imersa em tais reflexões, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Carlos Alberto Reyes Maldonado, enquanto IES, fundada em 1978 como Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), portanto, há 44 anos, e desde sua criação até o ano de 2020 vem



se consolidando sob diferentes formatos institucionais e vinculações (IESC – 1978-1984, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social de Cáceres; FUCUC – 1985-1988 – Fundação Centro Universitário de Cáceres, vinculado à Secretaria de Educação e Cultural do Estado de Mato Grosso); FCESC – 1989-1991 - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, com a mesma vinculação; FESMAT – 1992-1993 – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso, ainda sob a mesma vinculação; UNEMAT – mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT) – 1993 - até o momento, 2022, vinculada à Secretaria Ciências e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (SECITEC), (ZATTAR, 2008).

Segundo algumas pesquisas realizadas sobre a história da UNEMAT, tais como, Zattar (2008); Zattar, Teixeira e Artioli (2008) e Zattar et al. (2018), mostram que esta instituição foi protagonizada por servidores, docentes e técnicos, que lutaram, e lutam, para que ela chegasse a ser o que se caracteriza atualmente: uma Universidade multicampi, “com 13 campi, 17 núcleos pedagógicos e 29 polos educacionais de Ensino a distância (UNEMAT, 2022). Assim, tal história institucional é constituída pelo Desenvolvimento Profissional dos Docentes desta IES e suas Pedagogias Universitárias, foco principal desta pesquisa, sobre a qual se reflete neste artigo.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem qualitativa desta pesquisa permite que se examinem e se compreendam as percepções e ações dos indivíduos mediante o seu desenvolvimento profissional na UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres - MT<sup>2</sup>. Os sujeitos participantes da pesquisa, os docentes Universitários, são lotados nas diferentes Faculdades do referido campus, e desenvolvem suas atividades a partir dos cursos de graduação e pós-graduação, com cenários e realidades singulares, e narram o seu desenvolvimento profissional nas diferentes fases de sua carreira profissional.

Esses docentes poderão refletir sobre suas memórias e externá-las a partir de suas narrativas. Essa opção pelos preceitos da pesquisa qualitativa se sustentou por não “[...] encarar as pessoas como uma soma de medidas psicológicas e por ter a pretensão de capturar as suas experiências, medos, emoções, ansiedades, crenças, esperanças, comportamentos e irracionalidades” (SARAIVA, 2001, p. 70). Assim, por ter o ambiente natural como fonte direta dos dados, estes são recolhidos em determinadas situações e complementados pela informação

<sup>2</sup> A UNEMAT é multicampi, possui em 2022, 13 campi, dentre os quais selecionamos o maior: o Campus Universitário “Jane Vanini” – de Cáceres-MT.



que se obtém através do contato direto com sua fonte (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, tem características de um Estudo de Caso, pois “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p. 21). Desse modo, a definição da unidade de análise ou o “caso” foi imprescindível para a pesquisa, sendo ela as narrativas dos docentes universitários da UNEMAT/Campus Universitário de Cáceres, de forma a compreender de que modo a Pedagogia Universitária se incorpora ao desenvolvimento profissional dos docentes universitários cujo protagonismo se faz presente na constituição institucional da UNEMAT, enquanto Universidade, ao longo de sua trajetória institucional. Ou seja, pesquisa-se o fenômeno em um espaço específico da UNEMAT, o campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres.

A preocupação, neste estudo, é compreender de que modo os docentes universitários que ingressaram na Universidade, em diferentes momentos e fases institucionais (Concursos Públicos), sofrem influências de seus contextos específicos, que são externos a eles, e também dos contextos reais da Universidade em diferentes fases, com todas suas dimensões e que possuem reflexos no seu desenvolvimento profissional. E isso é possível pelo fato de a trajetória temporal da UNEMAT ser recente, o que favorece a recuperação dos movimentos e energias que constituem a Pedagogia Universitária, em diferentes fases e cenários específicos a cada tempo. Isto porque é possível recorrer a documentos, registros e publicações, e recolher depoimentos/narrativas de pessoas-atores/protagonistas importantes na trajetória das instituições, a partir dos seus 44 anos, nas seguintes fases: 1ª fase - (1978–1990) – antes 1º Concurso Público; 2ª fase - (1991–1994) – entre o 1º e o 2º Concurso Público; 3ª fase - (1995-1998) – entre o 2º e o 3º Concurso Público; 4ª fase - (1998-2006) – entre o 3º e o 4º Concurso Público; 5ª fase - (2006– 2014) – entre o 4º e o 5º Concurso Público; 6ª fase – (2015-2022) – do 5º Concurso Público a atualidade. Acreditamos que tais fases revelam cenários diferenciados da UNEMAT, o que se reflete diretamente na docência universitária e o que se espera dela – complexidades singulares em cada fase.

Como procedimentos da pesquisa, adotou-se os da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e todos foram importantes para se alcançar os objetivos desejados. Nesse primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa, recorte para este artigo, conseguiu-se iniciar a pesquisa bibliográfica e documental, alcançando-se parcialmente quase todos os objetivos específicos da pesquisa.

#### 4. RESULTADOS ALCANÇADOS



A pesquisa *Pedagogia Universitária no decorrer da História da UNEMAT: o Desenvolvimento Profissional Docente evidenciado nas Narrativas*, direcionada à UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, tem suas raízes em 2014, quando concluí a pesquisa de doutorado, cuja tese foi intitulada: *Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram*. Para a realização desta investigação a proposta foi desenvolver um Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC) que agregou, por meio de uma formação continuada, três gerações de professores de Matemática ligadas ao Curso de Licenciatura Plena em Matemática (CLPM) da UNEMAT/Cáceres. Ou seja, os estudos foram direcionados à Pedagogia Universitária, com foco na Docência Universitária de um grupo de professores de uma licenciatura.

Em 2016, orientei, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), a pesquisa de mestrado de Ribeiro (2018), cuja dissertação teve como título *A Pedagogia Universitária do Bacharel Docente do curso de Ciências Contábeis com ênfase na formação e atividades na docência*, que teve como lócus o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis também da UNEMAT/Cáceres (RIBEIRO, 2018).

Em 2017, também no PPGEdu, orientei outra pesquisa de mestrado, com a temática central Pedagogia Universitária e, nela, a docência, intitulada *A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das Aprendizagens e saberes da docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT*, cujo objetivo geral foi o de analisar como os docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT, do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres-MT, aprendem a docência universitária e que saberes mobilizam para atuar na Educação Superior. Galvão (2019) deu continuidade às pesquisas na UNEMAT/Cáceres, porém, investigando tanto os cursos de graduação de licenciatura quanto os bacharelados.

Os resultados da análise apontaram que as aprendizagens da docência universitária — tanto dos docentes dos cursos de licenciaturas quanto dos de bacharelados, na condição de principiantes ou com anos de atuação na docência — muitas vezes são semelhantes, sendo configuradas pelos seus percursos pessoais e profissionais, que impulsionam o seu desenvolvimento profissional e são realimentadas pelos diferentes saberes construídos na significação das experiências e práticas refletidas por esses docentes. Assim, as aprendizagens dos docentes universitários derivam de vários fatores, não havendo um único espaço de (re)construção, pois elas se fazem e se refazem constantemente. Em suas práticas docentes, nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, mesmo que os docentes não explicitem quais os saberes que mobilizam, identifica-se a presença dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais, pedagógicos, todos fundamentados e alicerçados nos saberes da experiência. Evidencia-se também, a partir das práticas de alguns docentes, o



desenvolvimento da Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção dessas aprendizagens e saberes (GALVÃO, 2019, p.9)

Em 2018, também no PPGEduc, orientei a pesquisa de mestrado de Zuchetti (2020), intitulada “*Pedagogias Universitárias nas licenciaturas: percepções dos Docentes Bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica*”, cujo tema principal foi a Pedagogia Universitária com ênfase nas percepções dos docentes bacharéis que atuam nas Licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT. O objetivo geral foi compreender as percepções dos docentes bacharéis que atuam nas licenciaturas da UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, sobre suas pedagogias universitárias na formação inicial de professores para a Educação Básica, de diferentes especificidades. Como principais resultados alcançados, tem-se:

[...] esses docentes bacharéis compreendem que a docência é uma atividade complexa, permeada de desafios, a qual exige conhecimentos específicos e pedagógicos, construídos ao longo da trajetória profissional desenvolvida pelos bacharéis durante a graduação e no exercício das atividades docentes e também em cursos de pós-graduação stricto sensu, com os quais (re)construem sua concepção sobre Pedagogia Universitária e sua identidade profissional. No entanto, devido à sua pouca aproximação profissional com a Educação Básica, os docentes participantes demonstraram ter uma percepção superficial sobre as contribuições de suas Pedagogias Universitárias na formação de professores nos cursos de Licenciaturas. (ZUCHETTI, 2020, p. 9)

Zuchetti (2020) permite que se compreenda, no Quadro 1, também a organização administrativo- pedagógica da UNEMAT, do Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT, em Faculdades e, nestas, os cursos de graduação que as constituem.

**Quadro 1 – Organização das Faculdades e cursos de graduação na UNEMAT/Cáceres**

Faculdades	Siglas	Cursos de Graduação
Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas	FACET	Licenciatura Plena em Matemática Bacharelado em Ciências da Computação
Faculdade de Educação e Linguagem	FAEL	Licenciatura Plena em Letras Licenciatura Plena em Pedagogia
Faculdade de Ciências Humanas	FACH	Licenciatura Plena em História Licenciatura Plena em Geografia
Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas	FACA B	Bacharelado e Licenciatura Plena em Biologia Bacharelado em Agronomia
Faculdade de Ciências da Saúde	FACIS	Licenciatura Plena em Educação Física Bacharelado em Enfermagem Bacharelado em Medicina
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas	FACIS A	Bacharelado em Direito Bacharelado em Ciências Contábeis

Fonte: Quadro 1 – Organização das Faculdades e cursos de graduação na UNEMAT/Cáceres, Zuchetti (2020, p. 50)

No Quadro 1, elaborado por Zuchetti (2020, p.50), percebe-se que as Faculdades “abrange as áreas de formação em Ciências Humanas, Exatas, Agrárias, Saúde, Sociais e Aplicadas, atendendo as formações tanto em licenciatura quanto em bacharelado”, totalizando



13 cursos de graduação, e, destes, são seis licenciaturas, seis bacharelados e um curso que é bacharelado e Licenciatura — o de Biologia. Pelo fato de o recorte da pesquisa de Zuchetti (2020) centrar-se nos cursos de Licenciatura, isso trouxe dados importantes para reflexão.

**Quadro 2 - Número de docentes efetivos por Faculdade – conforme Zuchetti (2020)**

Faculdades	Licenciaturas	Docentes 2018/2	Docentes 2019/1
FACET	Matemática	17	17
FAEL	Letras	22	22
	Pedagogia	28	25
FACH	História	15	15
	Geografia	14	14
FACAB	Biologia	19	19
FACIS	Educação Física	15	15
<b>Total de docentes efetivos</b>		<b>130</b>	<b>127</b>

Fonte: Quadro 7 – Número de Docentes efetivos por faculdades – disponível em Zuchetti (2020, p. 52).

No quadro exposto constata-se que, à época da pesquisa de Zuchetti (2020), o número de docentes universitários efetivos, lotados somente nos cursos de licenciatura, era bastante alto, o que desperta a curiosidade de também saber esse aspecto referente aos cursos de bacharelado que compõem o mesmo campus da UNEMAT, que também constituem a trajetória histórica institucional desta Universidade.

Nesse contexto de investigações, cuja temática principal foi a pedagogia universitária, é que a pesquisa citada nasceu e vem sendo desenvolvida. Nela, tem-se seis objetivos específicos, expostos na introdução deste artigo. Porém, como essa pesquisa vinha sendo planejada para três anos de desenvolvimento, e teve, de fato, um ano de duração por ter sido institucionalizada em um Edital Especial, foi preciso elaborar o relatório final do projeto com resultados parciais e, após sua aprovação, institucionalizar a sua continuidade – denominando-a parte 2.

Pelos motivos já mencionados, todo o desenvolvimento desta pesquisa foi com todos os cuidados necessários por conta da Pandemia do Covid-19. Assim, o objetivo específico 1 - *Constituir uma linha do tempo institucional de modo a compreender a trajetória da Universidade no decorrer dos seus 42 anos de existência, do IESC a UNEMAT* – foi parcialmente alcançado por meio de duas dissertações de Mestrado em Educação, concluídas em 2021: Tessaro (2021) e Borges (2021). No ano de 2022 foi dada continuidade à pesquisa documental necessária para outras pesquisas de mestrado.

O objetivo específico 2 - *identificar na linha do tempo institucional, os docentes que foram reitores, os vice-reitores, além de demonstrar a estrutura organizacional da Universidade (política/administrativa/pedagógica); enquanto Pró-Reitorias/Campi universitários, cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu; da mesma forma*, foi também parcialmente alcançado em 2020/2021 com as pesquisas de mestrado de Tessaro (2021) e Borges (2021). A continuidade da pesquisa documental, a fim de alcançar determinado



objetivo vem sendo desenvolvida no ano de 2022.

O quadro a seguir traz a descrição das pesquisas realizadas por pesquisadores do GFORDOC, que contribuíram para o alcance parcial dos objetivos específicos 1 e 2. Esses pesquisadores fazem parte da equipe do projeto que vinculou suas pesquisas de mestrado nela. No Quadro 3 descreve-se a autoria, o título, produtos gerados vinculados à Pesquisa em desenvolvimento, e a página do Relatório em que se encontra.

**Quadro 3 – Achados parciais da pesquisa e suas fontes**

<b>Autoria</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>Produtos Gerados para o Projeto de Pesquisa</b>	<b>Páginas/ Apêndice</b>	<b>Resultados Parciais</b>
<b>Tessaro (2021)</b>	Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional do docente na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> : 10 anos de PPGEDU/UNEMAT	Quadro 13 – Evolução do número de docentes efetivos e contratados da UNEMAT (1993 - 2019)	Página 119	Objetivo 2
<b>Borges (2021)</b>	Trajetórias de Desenvolvimento Profissional Docente em contexto da Pedagogia Universitária: narrativas de docentes formadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres	Linha do Tempo – UNEMAT e Curso de Licenciatura Plena em Matemática	Página 192 – Apêndice E	Objetivo 1
		Linha do Tempo Profissional de 06 docentes universitários do Curso de Licenciatura Plena em Matemática	Página 193,194 e 195 – Apêndice E	Objetivo 2

Fonte: elaboração própria.

No quadro 2 apresentou-se um recorte da pesquisa de Tessaro (2021), o qual nos ajudou a elaborar o quadro 3, para demonstrar a evolução do número de docentes ativos efetivos e contratados da UNEMAT (1993-2019). Percebe-se o quanto a UNEMAT cresceu, motivada pela política de expansão da Educação Superior interna.

Tessaro (2021) mostra que, em 1993, ano em que a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) foi credenciada como Universidade, esta instituição possuía um total de 236 docentes universitários, entre efetivos e interinos. No decorrer de 26 anos expandiu-se, em número de campi, núcleos pedagógicos, cursos de graduação e pós-graduação, conseqüentemente, em quantidade de estudantes, sendo necessário um número maior de docentes. E em 2019 já possuía um quantitativo de 1.354 docentes efetivos e contratados, com crescimento de 573% de seu quadro Docente<sup>3</sup>. Tessaro faz uma pesquisa cujo lócus foi a UNEMAT como um todo, e não um dos seus campi, pois a direciona à Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, porém, contribui para se perceber o quanto a UNEMAT cresceu e cresce no decorrer de sua trajetória histórica institucional. Esses dados da pesquisa de Tessaro contribuem parcialmente para o alcance do objetivo 2 da pesquisa em pauta. Para dar

<sup>3</sup> Dados coletados dos anuários da UNEMAT (1993-2019), 2021.

Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario>



continuidade a esta pesquisa, é preciso que se obtenha esses dados especificamente da UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres-MT, e com eles identificar os possíveis sujeitos desta pesquisa.

A pesquisa de Borges (2021), também exposta no quadro 3 constituiu a Linha do Tempo – UNEMAT e Curso de Licenciatura Plena em Matemática e está disponível no Apêndice E de sua dissertação. Borges (2021) faz uma pesquisa direcionada ao mesmo campus da UNEMAT que a pesquisa em pauta tem como lócus, contribuindo muito para o alcance dos objetivos 1 e 2 desta pesquisa, pois Borges entrevista seis docentes universitários efetivos da UNEMAT/ Cáceres, no curso de Licenciatura em Matemática, lotados em uma das Faculdades desse campus, a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológica (FACET).

Quanto ao objetivo específico 3: Selecionar os docentes universitários efetivados nos diferentes concursos públicos de provas e títulos para Docentes da Educação Superior da UNEMAT, lotados nas diferentes Faculdades e cursos do Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres – MT, no período de 1990 a 2020, foi preciso pesquisar os concursos públicos de provas e títulos para Docentes da Educação Superior da UNEMAT, a fim de constituir as fases da UNEMAT que podem influenciar o Desenvolvimento Profissional da UNEMAT, conforme o consta no quadro a seguir.

**Quadro 4 – Evolução da UNEMAT e recorte para o Campus Cáceres**

Concursos Públicos para Docentes Universitários	Ano de Realização	Denominação	Núcleos Regionalizados de Educação Superior /Campus Universitários	N. cursos de Graduação (Regular)	N. cursos de Graduação (Regular) Cáceres
1º	1990	FCESC	Cáceres, Sinop (2)	09 cursos	06 cursos
2º	1994	UNEMAT	Alta Floresta, Alto Araguaia, Cáceres, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop (6)	15 cursos	08 cursos
3º	1998	UNEMAT	Alta Floresta, Alto Araguaia, Cáceres, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop, Tangará da Serra. (7)	18 cursos	08 cursos
4º	2006	UNEMAT	Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Juara, Luciara Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop, Tangará da Serra. (11)	44 cursos	12 cursos de graduação
5º	2014	UNEMAT	Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Juara, Luciara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop, Tangará da Serra (13)	71 cursos	13 cursos de graduação

Fonte: autoria própria a partir dos dados coletados nos Anuários Estatísticos da UNEMAT (1993 a 2020). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prpti&m=anuario>

O quadro 4, anterior, foi elaborado a partir dos Anuários Estatísticos da UNEMAT e podem ser desdobrados e revelar o número de docentes efetivos dos cursos de graduação em



diferentes fases determinadas pelos concursos públicos que vão abrindo novos cursos e, assim, demandando novos docentes. Esses docentes ingressaram na UNEMAT, em especial no Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres, com diferentes experiências profissionais a partir do seu Desenvolvimento Profissional anterior a esta IES.

Os dados expostos no Quadro 4 são complementados por dissertações de autoria de Ribeiro (2018), Galvão (2019), Zuchetti (2020), Tessaro (2021) e Borges (2021). A pesquisa defendida por Lima (2022), e as qualificadas, publicadas por Gomes (2022) e Santana (2022) também contribuíram para o alcance do objetivo 3.

Já os objetivos 4, 5 e 6 estão em desenvolvimento em 2022, não sendo objeto desta reflexão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte da propositura do projeto aqui analisado, 2020-2021, período crítico da Pandemia do Covid-19, a vida de todos foi completamente alterada sob todos os aspectos pessoais e profissionais. Profissionalmente, foi preciso aprender a realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneiras não vividas até então.

As instituições educacionais, em especial as Universidades, aderiram à realização de todas as suas atividades de modo remoto, restringindo o fazer pesquisa ao não contato presencial com os sujeitos participantes.

O projeto de pesquisa foi sendo elaborado desde 2019, sem poder prever uma Pandemia instaurada no mundo em Março de 2020 e sem saber o tempo que ela se faria presente em nossas vidas, no momento em que iríamos institucionalizar a ação, não observamos em um Edital especial interno a UNEMAT, o período de desenvolvimento, pois nele afirmava-se: “as propostas de Projetos deverão ter vigência de 01 (um) ano, podendo ser prorrogadas por igual período. [...] O coordenador, ao término da vigência do projeto, terá o prazo de 30 dias para encaminhar o relatório das atividades para avaliação e tramitado na unidade de vinculação”. Enfim, projetou-se a primeira parte a qual refletimos neste artigo, com o prazo anterior de dois anos, prorrogável por mais um ano caso fosse necessário. Esse fato foi uma das dificuldades, pois, os prazos não puderam ser cumpridos, e foi preciso apresentar o Relatório Final para, então, institucionalizá-lo novamente para dar continuidade à pesquisa.

No Relatório Final desta primeira parte do estudo que gerou este artigo registrou-se a aprendizagem de pensar sobre a pesquisa de modo a buscar formas possíveis de realizá-la e de incentivar a equipe do projeto de pesquisa a percebê-la como fonte de suas pesquisas de mestrado em Educação.



Além das cinco dissertações apresentadas no período que vigorou a primeira parte da pesquisa, os pesquisadores do GFORDOC e equipe do projeto de pesquisa apresentaram, em 2020, oito estudos completos, e três também completos, em 2021, em eventos científicos nacionais. Também publicaram sete artigos, em periódicos científicos nacionais; três capítulos de livros e organizaram um livro. Ou seja, o ano de 2020-2021 foi de altas reflexões sobre Pedagogia Universitária no decorrer da História da UNEMAT, e em 2022 a pesquisa continua.

## REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

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

CUNHA, Maria Isabel da. Docência Universitária. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho profissão e condições de trabalho**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Professor da educação superior: desenvolvimento profissional docente**. *In*: MOROSINI, Marília Costa. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol.2**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 351-405.

GALVÃO, Fabricia Nates Santos. dos. **A pedagogia universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e Saberes da Docência nos cursos de Licenciaturas e Bacharelados da Unemat/Cáceres-MT**. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desenvolvimento profissional docente. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

RIBEIRO, Tatiane Rosa C. **A Pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SARAIVA, Manuel Joaquim. **O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: um trabalho colaborativo**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2001.



SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA ARAÚJO, José Carlos. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Revista Linhas Críticas**, Brasília vol. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3423/3110>. Acesso em: 04 jun. 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TESSARO, Elen Caroline. **Pedagogias Universitárias e o Desenvolvimento Profissional do Docente na Pós-Graduação Stricto Sensu: 10 Anos de PPGEDU/UNEMAT**. 217f. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

UNEMAT, Universidade do Estado de Mato Grosso. Histórico. 2022. Disponível: <<http://portal.unemat.br/index.php?pg=universidade&conteudo=1>>. Acesso em: 18 de Maio de 2022.

VEIGA, Bruna Borges da. **Trajetórias de Desenvolvimento Profissional Docente em Contexto da Pedagogia Universitária: Narrativas de Docentes Formadores do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres**, 195f, 2021. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. **Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1978-2008**. Cáceres, Editora Unemat, 2008.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva; TAVARES, Danielle; MAIA, Hemília; LIMA, Lygia. (org.) **UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras histórias**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2018.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva; TEIXEIRA, Danielle Tavares; ARTIOLI, Luiza Bernadete. **UNEMAT: 30 anos pelos caminhos de Mato Grosso**. (1978-2008). Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2008.

ZUCHETTI, José Humberto Veríssimo. **Pedagogias universitárias nas licenciaturas percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## IDENTIDADE NA DIÁSPORA: UMA ANÁLISE À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E DAS DINÂMICAS MIGRATÓRIAS

## IDENTITY IN THE DIASPORA: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF CULTURAL STUDIES AND MIGRATION DYNAMICS

Eudes Mendes Ferreira<sup>1</sup>

Janete Rosa da Fonseca<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo constitui um recorte do referencial bibliográfico subjacente à pesquisa de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana (PPGCult/CPAQ), uma das unidades da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), inserida na linha de Pesquisa Sujeitos e Linguagens. O escopo desta investigação volta-se à temática da identidade, propiciando uma reflexão aprofundada sobre o sujeito e seu processo de formação. Ancorado em um referencial teórico fundamentado em contextos históricos dos Estudos Culturais, o artigo propõe uma abordagem crítica e analítica da temática da identidade. A intenção primordial é compreender as complexidades inerentes às experiências humanas, à formação da identidade e às dinâmicas sociais, com o propósito de explorar questões relacionadas à construção de uma identidade coletiva positiva. A base teórica do estudo é fundamentada em autores proeminentes dos Estudos Culturais, destacando-se figuras como Stuart Hall, Homi Bhabha, entre outros. A escolha desses referenciais teóricos visa enriquecer a análise, proporcionando uma compreensão aprofundada das dinâmicas culturais e identitárias, alinhada ao escopo da pesquisa de Mestrado. Por meio dessa abordagem interdisciplinar, o artigo visa contribuir para o avanço do conhecimento na área de Estudos Culturais, oferecendo insights significativos sobre a formação identitária e suas implicações nas dinâmicas sociais contemporâneas. Ao explorar o enfoque da identidade coletiva positiva, a pesquisa busca promover uma compreensão mais abrangente e construtiva das complexas interações entre sujeitos e suas respectivas identidades em um contexto cultural diversificado.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Identidade Cultural; Diáspora

### ABSTRACT

This article constitutes an excerpt from the bibliographical reference underlying the Master's

---

<sup>1</sup> Graduado em Geografia UFMS/CPAQ. Especialista em MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia Internacional. Mestrando em Estudos Culturais UFMS/CPAQ. E-mail: [eudes.ferreira@ufms.br](mailto:eudes.ferreira@ufms.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Pós Doutorado em Neurociência(FURG), Pós Doutorado em Educação (UCDB), Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ. E-mail: [janete.fonseca@ufms.br](mailto:janete.fonseca@ufms.br)



research submitted to the Postgraduate Program in Cultural Studies at the Aquidauana Campus (PPGCult/CPAQ), one of the units of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), inserted in the Subjects and Languages Research line. The scope of this investigation focuses on the theme of identity, providing an in-depth reflection on the subject and their formation process. Anchored in a theoretical framework based on historical contexts of Cultural Studies, the article proposes a critical and analytical approach to the theme of identity. The primary intention is to understand the complexities inherent to human experiences, identity formation and social dynamics, with the purpose of exploring issues related to the construction of a positive collective identity. The theoretical basis of the study is based on prominent authors in Cultural Studies, highlighting figures such as Stuart Hall, Homi Bhabha, among others. The choice of these theoretical references aims to enrich the analysis, providing an in-depth understanding of cultural and identity dynamics, aligned with the scope of the Master's research. Through this interdisciplinary approach, the article aims to contribute to the advancement of knowledge in the area of Cultural Studies, offering significant insights into identity formation and its implications for contemporary social dynamics. By exploring the positive collective identity approach, the research seeks to promote a more comprehensive and constructive understanding of the complex interactions between subjects and their respective identities in a diverse cultural context.

**Keywords:** Cultural Studies; Cultural Identity; Diaspora

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um recorte da pesquisa de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana (PPGCult/CPAQ) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), inserido na linha de pesquisa Sujeitos e Linguagens com uma perspectiva no campo dos Estudos Culturais. Ao focalizar a temática da identidade, a pesquisa proporciona uma oportunidade para uma análise aprofundada da noção de sujeito e uma investigação minuciosa de seu processo de formação.

A linha de pesquisa Sujeitos e Linguagens adota uma abordagem interdisciplinar, contemplando tanto as dimensões individuais quanto as expressões culturais que contribuem para a construção da identidade. Essa abordagem ampla permite uma análise abrangente e aprofundada, enriquecendo o entendimento das complexidades inerentes ao tema. Este estudo, visa contribuir para o avanço do conhecimento no campo dos Estudos Culturais, oferecendo insights valiosos sobre a formação identitária sob a ótica da linha de pesquisa adotada.

A pesquisa contribui na reflexão sobre as dores do exílio e a ausência de vínculos com as tradições do país de origem de uma família de refugiados da Guerra Civil do Paraguai de 1947 (pais e seis filhos com menos de dez anos) que se deslocou para o Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil e atualmente, seus descendentes são considerados cidadãos sul-mato-grossenses. Um desses descendentes é o autor da pesquisa e uma das crianças na época sua mãe. Apresenta uma



perspectiva única para examinar como tais vivências moldam a identidade tanto a nível individual quanto coletivo. Além disso, ao utilizar a narrativa e a memória arquivada como ferramentas, a pesquisa adiciona uma camada subjetiva e qualitativa à compreensão do sujeito e da construção de significados.

A Guerra Civil do Paraguai (PY), também conhecida como Revolução de 1947 ou Revolução dos Pynandí, do Guarani significa pés descalços (ARMADANS, 2016). Foi um conflito armado que ocorreu no Paraguai em 1947. A guerra teve suas raízes em questões políticas e sociais, incluindo disputas internas de poder e tensões entre diferentes facções políticas no país. O conflito começou em março de 1947 e durou aproximadamente seis meses. As causas da guerra eram complexas e envolviam rivalidades políticas, lutas pelo controle do governo e descontentamento social. Diferentes grupos, incluindo militares dissidentes e setores civis, participaram do conflito contra o governo estabelecido na época. A violência e a instabilidade resultantes afetaram significativamente a população paraguaia.

Adotando a História Oral como metodologia na pesquisa, foi conduzida uma abordagem sensível e participativa, viabilizando uma investigação aprofundada das experiências e memórias individuais no contexto da fronteira entre Brasil e Paraguai. Por meio dessa abordagem, tornou-se factível não apenas acessar os eventos históricos documentados, mas também compreender os sentimentos, dores e traumas frequentemente silenciados ou negligenciados. Essa metodologia proporcionou uma análise mais abrangente e holística, permitindo a consideração não apenas dos aspectos objetivos, mas também das nuances subjetivas presentes nas narrativas, contribuindo assim para uma compreensão mais completa e contextualizada do tema em estudo.

Nesse contexto, ao questionar o silenciamento das emoções e das dores, a pesquisa se dedicou a conceder voz às narrativas pessoais, destacando a relevância de investigar não apenas os acontecimentos históricos, mas também as dimensões emocionais e psicológicas da experiência humana. A ênfase específica na narrativa e na memória arquivada, conforme preconizado por Ricoeur (2008), acrescenta uma camada crucial à apreensão dessas relações, enriquecendo a compreensão integral e contextualizada do tema em análise.

A análise das mágoas acarretadas pelo exílio proporciona uma perspectiva emocional e pessoal, estabelecendo uma ligação da pesquisa com as experiências individuais dos membros da geração do pesquisador. A ausência de tradições e costumes paraguaios na estrutura familiar, sem uma exploração ativa dessas origens, suscita questionamentos instigantes acerca das razões subjacentes a esse distanciamento. As indagações acerca da alma ferida, dos traumas da revolução e da opressão da ditadura sugerem possíveis influências históricas e políticas que podem ter moldado as atitudes e escolhas da família. Essa abordagem, fundamentada na análise crítica da



ótica dos Estudos Culturais, busca compreender as nuances subjacentes às experiências individuais, ampliando assim o entendimento sobre os impactos do exílio no contexto familiar.

Explorar tais questões não apenas contribui para a compreensão das dinâmicas familiares, mas também lança luz sobre os impactos de eventos históricos tumultuados nas relações culturais e nas identidades individuais. Essa perspectiva, fundamentada na pesquisa científica, busca não apenas analisar os eventos de maneira isolada, mas também compreender a interconexão de fatores que influenciam a evolução das relações e identidades no contexto abordado.

Os estudos culturais desempenham um papel central nesta pesquisa, proporcionando uma perspectiva analítica e conceitual para investigar as dinâmicas familiares, relações culturais e identidades individuais no contexto do exílio e da diáspora paraguaia no Brasil. A abordagem dos estudos culturais é essencial para a análise do desenvolvimento da identidade permitindo a exploração da interconexão de elementos culturais, como narrativas, tradições e símbolos. Além disso, fomenta a análise crítica possibilitando uma compreensão mais profunda das razões subjacentes ao distanciamento das tradições paraguaias na estrutura familiar.

A condução deste estudo segue a abordagem dos Estudos Culturais, fundamentando-se em princípios teóricos e epistemológicos que sustentam as concepções, indagações e posicionamentos inerentes a essa disciplina. Isso implica uma análise aprofundada de alguns conceitos contemporâneos. Para alcançar esse objetivo, iniciaremos com uma contextualização sucinta dos Estudos Culturais, explorando sua história de origem.

## 2 O DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO DOS ESTUDOS CULTURAIS

As pesquisas no âmbito dos estudos culturais desempenham uma função essencial na investigação da identidade, proporcionando uma abordagem interdisciplinar e crítica para a compreensão de como a identidade se configura, negocia e transforma em diversos contextos culturais e sociais.

Esta área de pesquisa ganha proeminência especialmente no final da década de 1950, na Inglaterra. Três obras são reconhecidas como fundamentais para os Estudos Culturais: "The Uses of Literacy" (1957) de Richard Hoggart, composto por uma seção autobiográfica e outra que aborda a história cultural do meio do século XX; "Culture and Society" (1958) de Raymond Williams, que traça um histórico do conceito de cultura; e "The Making of the English Working-class" (1963) de E. P. Thompson, uma reconstrução histórica centrada na sociedade inglesa, destacando a perspectiva da história "dos de baixo". Essas obras proporcionam uma reinterpretação da história cultural e dos conceitos de cultura na sociedade inglesa da época



(ESCOSTEGUY, 1998; SILVA JÚNIOR, 2016).

O ano de 1964 representa um marco significativo na institucionalização dos Estudos Culturais, com a organização sistemática do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) na Universidade de Birmingham, liderado por Richard Hoggart, professor de Literatura Moderna em língua inglesa. Inspirado em sua obra de pesquisa, "The Uses of Literacy", o CCCS é estabelecido como uma entidade vinculada ao Departamento de Inglês da Universidade de Birmingham, tornando-se um centro de pesquisa de pós-graduação dentro da mesma instituição. O núcleo fundamental desse centro concentrou-se nas interações entre a cultura contemporânea e a sociedade (ESCOSTEGUY, 1998; SILVA JÚNIOR, 2016).

Baptista (2009) salienta que, em 1970, o Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) integrava diversas contribuições teóricas, abrangendo o pós-estruturalismo francês, a linguística estrutural de Saussure (1960), a semiótica social de Roland Barthes (1972), a psicanálise de Lacan (1977), e o marxismo estrutural de Althusser (1969, 1971) e Gramsci (1968, 1971).

Apesar de Stuart Hall não ser citado como um dos membros fundadores do CCCS, sua contribuição é unanimemente reconhecida na moldagem dos Estudos Culturais britânicos. Assumindo a direção do Centro em substituição a Hoggart no período de 1968 a 1979, Hall desempenhou um papel crucial no estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sobre práticas de resistência de subculturas e na análise dos meios de comunicação de massa (ESCOSTEGUY, 1998).

Embora os estudos culturais tenham tido sua origem na Inglaterra, assumindo uma forma contemporânea, eles se transformaram em um fenômeno internacional. Assim, expandiram-se para além das fronteiras da Inglaterra e dos Estados Unidos, alcançando outros países como Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Escosteguy (1998) identifica a primeira fase dos Estudos Culturais, quando estes estavam centrados exclusivamente em Birmingham. Nesse período, a pesquisa estava delimitada principalmente às áreas de subculturas, comportamentos desviantes, sociabilidades operárias, escola, música e linguagem. Baptista (2009) complementa que o CCCS dedicava-se em diversas áreas do conhecimento, promovendo assim uma abordagem interdisciplinar. O centro enfatizava a necessidade e a importância de uma conexão prioritária com temas contemporâneos, buscando, em primeiro lugar, orientar as pesquisas para o estudo das classes trabalhadoras, das culturas juvenis, das mulheres, da feminilidade, da raça e etnicidade, das políticas culturais da língua e das mídias, entre muitos outros.

A mudança nos Estudos Culturais manifesta-se no final da década de 1970 e início de



1980, impulsionada pela influência de teóricos franceses notáveis, como Michel de Certeau, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros, marcando o início da internacionalização desse campo de estudo. Este período testemunha uma diminuição nas análises centradas nas categorias fundamentais de luta e resistência, indicando o início da despolitização dos Estudos Culturais e seu processo de internacionalização. Durante esse período, as pesquisas nesse domínio alcançaram um reconhecimento científico substancial na comunidade acadêmica global. Foi nesse contexto que os Estudos Culturais se expandiram para os Estados Unidos, ganhando inúmeros seguidores, e posteriormente disseminaram-se por toda a América Latina (ESCOSTEGUY, 1998; SILVA JÚNIOR, 2016).

Segundo Escosteguy (1998), a interseção entre as pesquisas e os estudos feministas tem seu início a partir de 1970. Este encontro promoveu novos questionamentos, especialmente no que se refere à identidade, ao introduzir variáveis adicionais em sua constituição. Diferentemente da abordagem que se baseava unicamente na construção da identidade por meio da cultura de classe e sua transmissão geracional, os estudos feministas trouxeram perspectivas distintas. Na década de 1970, as questões de gênero foram complementadas por considerações sobre raça e etnia. A partir dos anos 1980, novas modalidades de análise dos meios de comunicação emergiram, direcionando a atenção para a recepção dos meios massivos e, em particular, para os programas televisivos.

Na fase contemporânea dos Estudos Culturais, emergem outros elementos cruciais, entre os quais se destaca a análise da pós-modernidade ou a "nova era", conforme proposto por Hall. Além disso, ganham proeminência tópicos como a globalização, o impacto das migrações, o papel do Estado-nação e da cultura nacional, bem como as implicações nos processos de construção das identidades (ESCOSTEGUY, 1998).

Conforme observado por Silva Júnior (2016), embora a predominância de autores europeus seja evidente, os Estudos Culturais progrediram nas suas discussões. Nesse avanço, o debate sobre a cultura, anteriormente associado aos estudos da Tradição, perdeu vigor, dando espaço para a inclusão de práticas sociais cotidianas e periféricas em suas abordagens. Nas discussões anteriores, o foco estava no discurso do centro, do dominante. Nas novas abordagens, entretanto, entra em cena a narrativa cultural do outro lado dos acontecimentos, onde os indivíduos sempre foram relegados às margens da história pelo discurso dominante.

Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo no estudo dos processos de construção política e social das identidades. Essas análises consideram uma variedade de questões, tais como nação, raça, etnicidade, diáspora, colonialismo e pós-colonialismo, assim como concentram-se no exame de eventos vinculados à Globalização. Dentre esses eventos,



destacam-se questões relacionadas à desterritorialização da cultura, movimentos transnacionais de pessoas, bens e imagens, a emergência da nova sociedade em rede, fenômenos de terrorismo, choques civilizacionais, a crise ambiental global, entre outras temáticas (BAPTISTA, 2009; SILVA JÚNIOR, 2016).

Diante da análise acerca da evolução dos estudos culturais, é pertinente direcionar nosso enfoque para uma esfera específica que incide profundamente nas dinâmicas sociais contemporâneas. Nesse sentido, faremos uma transição da macro perspectiva da evolução dos estudos culturais para adentrar nas complexas relações entre as dinâmicas migratórias e a construção da identidade cultural. Tal transição permitirá uma investigação mais específica, explorando minuciosamente como as mudanças culturais são delineadas por movimentos populacionais, exercendo uma notável influência nas percepções individuais e coletivas no contexto da diversidade cultural.

A interseção entre as dinâmicas migratórias e a construção da identidade cultural desempenha um papel central na compreensão das transformações sociais contemporâneas. Aprofundar-se nessa temática não apenas amplia nossa visão sobre a evolução dos estudos culturais, mas também lança luz sobre a complexidade e a fluidez das identidades culturais em um mundo cada vez mais interconectado.

No próximo item, portanto, será realizada uma análise do papel fundamental das migrações na reconfiguração das identidades culturais, oferecendo uma abordagem a partir da perspectiva consolidada dos estudos culturais. A intenção é ilustrar de maneira científica como os fluxos migratórios desempenham um papel crucial na transformação das narrativas culturais, contribuindo para a complexidade e dinamismo do cenário cultural contemporâneo.

### **3 AS DINÂMICAS MIGRATÓRIAS E A IDENTIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**

A pesquisa em questão concentra-se na análise das dinâmicas do fenômeno migratório e em como essas experiências reverberam na vida dos indivíduos, moldando suas lembranças, sentimentos e, por vezes, provocando traumas. Para elucidar tais reflexões, foram consultados diversos autores renomados, destacando-se as contribuições teóricas de Stuart Hall no que tange à diáspora e à construção da identidade cultural em migrantes caribenhos. Além disso, a perspectiva de Spivak foi explorada, enfocando a violência subjacente ao silenciamento da voz do "outro".

A pesquisa também incorporou as análises de Mbembe, que propôs uma profunda reflexão sobre a desvalorização da vida, contextualizando-a em considerações sobre a escravidão, a



colonização e o apartheid. A abordagem desses autores forneceu um arcabouço teórico robusto para compreender como diferentes formas de violência contribuem para moldar e construir as novas populações resultantes do processo migratório. Este estudo busca assim contribuir para uma compreensão mais profunda das implicações sociais e psicológicas enfrentadas pelos migrantes em sua jornada e integração em novos contextos sociais.

Sob uma perspectiva sociológica, é imperativo compreender que toda identidade é meticulosamente construída, em premissas intrínsecas que delinham o "como", "a partir de que", "por quem" e "para que" esse processo ocorre. Este intrincado processo identitário é elaborado a partir de uma variedade de elementos, tais como a influência da história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, a memória coletiva, fantasias pessoais, bem como os dispositivos de poder e revelações de ordem religiosa (CASTELLS, 2013).

De acordo com Woodward (2019), as chamadas "crises de identidade" emergem como uma manifestação da modernidade tardia e adquirem significado quando contextualizadas dentro das transformações globais inerentes à vida contemporânea. A globalização, por sua vez, gera diversos desdobramentos no que concerne à construção identitária, uma vez que a diversidade cultural promovida pelo mercado global pode impactar as identidades locais, instigando, assim, formas de resistência que reforçam e reafirmam certas identidades nacionais e locais, assim como, observa-se também o surgimento de novas oposições identitárias.

A migração de trabalhadores, embora não seja uma ocorrência recente, tem testemunhado um aumento significativo, diretamente vinculado ao processo de globalização. Este fenômeno, impulsionado por necessidades econômicas, resulta na migração internacional, desencadeando uma reconfiguração das estruturas sociais e políticas em escala global. Nesse contexto, tanto os eventos passados quanto os contemporâneos desempenham papéis cruciais na justificação de novas identidades nacionais e futuras (WOODWARD, 2019).

Relevante ressaltar sobre a Identidade de Resistência, a qual emerge quando indivíduos em situações desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica de dominação estabelecem estratégias de resistência e princípios de sobrevivência que permeiam as instituições da sociedade, muitas vezes contradizendo-as. Quando direcionada à resistência, essa identidade propicia a formação de comunidades. Nesse contexto, ela desempenha um papel crucial na construção de identidade na sociedade, servindo como base para uma resistência coletiva diante da opressão, que, de outra forma, seria insuportável. Um exemplo ilustrativo pode ser observado no nacionalismo fundamentado na etnia, uma vez que, conforme mencionado por Castells (2013. p. 25), ele emerge a partir “[...] de um sentimento de alienação e ressentimento contrário à exclusão injusta de natureza política, econômica ou social”.



A expressão comunidade imaginada, (ANDERSON, 1983, apud WOODWARD, p. 24, 2019) considera que:

[...] a identidade nacional é inteiramente dependente da ideia que fazemos dela. Uma vez que não seria possível conhecer todas aquelas pessoas que partilham de nossa identidade nacional, devemos ter uma ideia partilhada sobre aquilo que a constitui. A diferença entre as diversas identidades nacionais reside, portanto, nas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas.

As comunidades imaginadas encontram-se em constante processo de contestação e reconstrução no contexto contemporâneo. Um exemplo ilustrativo desse fenômeno é a ideia de uma identidade europeia, recentemente defendida por partidos políticos de extrema-direita. Tal construção identitária surge como resposta à hipotética ameaça representada pelo "outro". Neste caso específico, o "outro" é representado pelos trabalhadores provenientes da África do Norte, como Marrocos, Tunísia e Argélia. Essa ameaça é fundamentada nas origens desses indivíduos, associadas ao suposto fundamentalismo islâmico (WOODWARD, 2019).

Woodward (2019) enfatiza que a postura evidente nas políticas oficiais de imigração da União Europeia reflete uma projeção do conceito de "orientalismo", conforme definido por Edward Said em 1978. Nessa perspectiva, a cultura ocidental constrói um conjunto de pressupostos e representações sobre o Oriente, caracterizando-o como uma fonte de fascinação, perigo, exotismo e ameaça. Essas representações, na realidade, moldam o conhecimento ocidental sobre o Oriente, baseando-se mais nos receios e ansiedades ocidentais do que em uma compreensão genuína da vida na região do Oriente e Norte da África. Essa dinâmica resulta na concepção do suposto fundamentalismo islâmico como a principal e emergente ameaça às tradições liberais.

Nesse contexto, as maneiras pelas quais as fronteiras são delineadas pela cultura criam novos limites e destacam diferenças que desempenham um papel crucial na compreensão das identidades. É importante ressaltar que a diferença serve como balizador que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, repeditamente na forma de oposições. Um exemplo ilustrativo é o caso da Bósnia, onde as identidades foram nitidamente moldadas pela oposição entre o "nós" e o "eles" (Woodward, 2019).

A partir da concepção de identidade cultural dos migrantes caribenhos, Stuart Hall (2006) delineia que em 1948 ocorreu a chegada de migrantes civis caribenhos ao Reino Unido através do navio-transporte SS Empire Windrush. Este momento, inserido no contexto pós-guerra, marcou o início da migração caribenha para a Grã-Bretanha, dando origem à diáspora negra afro-caribenha e resultando no estabelecimento de comunidades negras caribenhas no Reino Unido. Hall destaca esse período como emblemático da crescente era da globalização e discute as



complexidades envolvidas na construção da identidade caribenha e sua relação com as dinâmicas nacionais nessa nova era.

Hall (2006), ao abordar questões concernentes à identidade cultural na diáspora, analisa sociedades formadas por uma pluralidade de povos de origens diversas. Ele destaca que os habitantes que possuíam as terras já deixaram de existir há muito tempo. O autor sugere que todos que a ocupam atualmente são oriundos de outro local, e estão longe de estabelecer uma sequência com seu próprio passado; o que leva a considerar que a história dessas sociedades está profundamente marcada por conflitos, rupturas aterradoras e violentas, indicando que o território conhecido como Caribe emergiu através desses eventos violentos. Este processo é caracterizado por elementos como genocídio, sistema de engenho, conquista, expropriação, escravidão e uma prolongada tutela de dependência colonial, elementos que permeiam a sociedade na atualidade da modernidade.

O fenômeno da migração, embora não seja uma ocorrência recente, tem experimentado um aumento significativo em sua intensidade, notadamente em decorrência do processo de globalização. Este último, impulsionado por imperativos econômicos, tem propiciado uma migração internacional mais ampla, com impactos substanciais na reconfiguração das estruturas sociais e políticas em escala global. Nesse contexto, é imperativo reconhecer a interconexão entre o passado e o presente, pois estes eventos históricos e contemporâneos desempenham um papel crucial na justificação e formação de novas identidades nacionais. O entendimento aprofundado dessas dinâmicas é essencial para uma análise abrangente das implicações sociais, culturais e políticas associadas ao fenômeno migratório em uma perspectiva globalizada. (WOODWARD, 2019).

As problemáticas advindas da diáspora assumem um papel central não apenas nas comunidades diaspóricas, mas também na configuração das expressões artísticas e culturais que delas emergem, onde o sujeito imaginado se encontra sempre em jogo. Conforme delineado por Hall (2006), na obra de Mary Chamberlain intitulada "Narratives of Exile and Return", como os inimigos dos povos continuam fortes, mesmo diante do distanciamento geográfico da terra natal. Os entrevistados na referida obra discorrem sobre a dificuldade dos que retornam em se conectar novamente com a sociedade de origem.

Os relatos apresentados por entrevistados na referida obra discorrem sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos que retornam ao seu local de origem, ressaltando a dificuldade de reconexão com a sociedade de proveniência. Nesse contexto, Stuart Hall sustenta que, no que tange à diáspora, as identidades assumem uma natureza intrinsecamente múltipla. O sujeito diaspórico encontra-se, portanto, em um constante processo de construção e reconstrução



identitária, influenciado pelos desafios do retorno e pelos impactos duradouros dos conflitos enfrentados em sua jornada migratória. Este fenômeno complexo reforça a relevância de abordagens interdisciplinares e sensíveis às nuances culturais ao se examinar as implicações da diáspora nas identidades individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, compreendemos que cada identidade é própria, originando-se por meio de um processo de hibridização, desprovida de uma forma definitiva ou completa. A identidade, ao ser moldada por interações que provocam choque e entrechoques de conflitos culturais, revela-se como uma identidade provisória.

Hall (2006) faz menção a Benedict Anderson que em sua abordagem, afirma que as nações não são somente entidades políticas e soberanas, são na realidade “comunidades imaginadas”. O autor destaca a relevância de indagar como as nações caribenhas são imaginadas após três décadas de independência. Esse questionamento nos leva a reflexão que a discussão não é somente central, não apenas para seus povos, mas também engloba a arte e a cultura, que acarretam na produção de um certo “sujeito imaginado”. A reflexão proposta instiga uma análise sobre os limites e fronteiras, considerando que, embora regionalmente as nações caribenhas possam compartilhar proximidade cultural e histórica com seus vizinhos, muitos indivíduos residem a consideráveis distâncias de seus locais de origem. A partir dessa perspectiva, surge o questionamento sobre como é possível conceber a relação do indivíduo que vive a uma grande distância de sua terra natal e como a natureza de seu “pertencimento” ao Caribe se configura a partir dessa experiência de diáspora.

Este questionamento não apenas enfoca a experiência física da distância, mas também indaga sobre as complexidades da identidade e do senso de pertencimento em um contexto caribenho. Abordar essa questão torna-se fundamental para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais, culturais e políticas que permeiam as experiências diaspóricas na região caribenha.

Spivak (2010) pondera sobre a discussão da representação da literatura, como instituição composta a partir de padrões repressores e violentos, poder esse, considerado ser o ideal e justo representante do outro, o subalternizado. Porém, há de se considerar que a violência maior talvez emergja na exclusão, ou seja, quando se tenta apagar a voz do outro na literatura, mesmo quando se considera que ela apareça de forma indireta, como uma voz infiltrada, como considerada a autora, pois é a partir desse “outro” que se pretende formar a tradição literária. Contudo, é crucial considerar que a violência mais marcante muitas vezes se manifesta na exclusão, quando se busca apagar a voz do “outro” na literatura. Mesmo quando essa voz emerge de maneira indireta, como uma presença infiltrada, conforme observa a autora, é a partir desse “outro” que se busca construir



a tradição literária.

A discussão reforça a ideia de que a neutralização do "outro" (seja o subalterno ou colonizado) busca torná-lo imperceptível, desapropriando-o da possibilidade de qualquer representação, resultando em seu silenciamento. Este silêncio, muitas vezes considerado secundário ou residual na linguagem configura como silêncio, que acaba trazendo uma ausência com implicações profundas nas vidas dos sujeitos.

Spivak (2010) discute a perspectiva de Walter Benjamin sobre a interpretação dos bens culturais pelos materialistas históricos. Benjamin categoriza que, no desfile triunfal, os vencedores, representando os atuais dominadores, pisoteiam os corpos dos humilhados no solo, enquanto os restos desses últimos são incorporados ao cortejo, conforme é comum nesse contexto. Esses restos, de acordo com o autor, são o que consideramos como bens culturais. Os materialistas históricos adotam uma postura de distanciamento em relação a esses bens culturais, pois esses bens culturais têm uma procedência na qual ele não pode conjecturar sem horror.

É importante refletir sobre o fato de que nunca houve um monumento cultural cuja criação estivesse fundamentada ou construída como um testemunho da barbárie. Este entendimento enfatiza a complexidade da relação entre a cultura e os momentos históricos de conflito e subjugação, ressaltando como a interpretação desses bens culturais pelos materialistas históricos é permeada por uma consciência crítica dos eventos traumáticos associados à sua origem.

Em sua análise, Spivak (2010) levanta a indagação sobre as ações a serem empreendidas quando se percebe a violência inerente à apropriação da voz do "outro" pelo discurso Ocidental. Tanto a consideração de Spivak sobre a impossibilidade de dar voz ao subalterno quanto a observação de Benjamin acerca dos bens culturais como testemunhos da barbárie podem ser desalentadores em relação à interpretação de textos literários como fundamentos democráticos.

Mbembe (2014) aborda a questão do negro, analisando o termo como um exemplo do fenômeno do "ser-outro", representando um símbolo de inferioridade conforme delineado pelos ideais colonialistas. Similarmente, a África é concebida como um "não-lugar", simbolizando retrocesso e ausência de civilização, sendo desprovida de qualquer contribuição significativa à humanidade. Outro exemplo citado está intrinsecamente ligada à visão eurocêntrica do colonizador, que desconsidera as obras, conhecimentos e contribuições africanas, assim como a luta de seus povos na diáspora para o desenvolvimento histórico das Américas. Mais preocupante ainda, essas contribuições foram não apenas ignoradas, mas ativamente desconsideradas, silenciadas ou apagadas.

Historicamente, apenas quando a Europa perde sua posição central na civilização e na produção do conhecimento é que emerge um pensamento mais crítico em relação ao negro. É



relevante destacar que o conceito de "negro" surge no contexto da escravidão colonialista a partir do século XVI e persiste até os dias atuais. A partir desse momento, a colônia se torna o espaço onde o negro deixa de ser reconhecido como indivíduo, tornando-se invisível para a sociedade. Essa dinâmica histórica complexa destaca a necessidade de uma análise crítica das estruturas sociais e conceitos que perpetuam a marginalização e invisibilidade do negro na narrativa histórica (MBEMBE, 2014).

Mbembe (2014) aborda questões filosóficas negligenciadas pela crítica africana em suas reflexões sobre a escravidão, a colonização e o apartheid, destacando aspectos específicos relacionados ao sofrimento. Ao discutir a escravidão, ele examina o status do sofrimento ao longo da história e explora como a violência molda a subjetividade, manifestando-se nas diversas maneiras pelas quais as forças históricas contribuem para o dano psíquico dos corpos coletivos. Nesse contexto, busca estabelecer comparações com outras experiências históricas, como o Holocausto judeu, a escravidão e o apartheid, considerando-as genuínas e puras formas de sofrimento. O autor ainda argumenta que todas essas formas de sofrimento são caracterizadas pela desapropriação do eu diante de forças inomináveis.

Nos três cenários (a escravidão, a colonização e o apartheid) analisados por Mbembe (2014), percebe-se a manifestação de diversas formas de forças, sendo que, em todos os casos, o cerne da questão permanece inalterado: a administração de morte em larga escala, um fenômeno que reverbera abruptamente na existência dos indivíduos, resultando em uma dicotomia que os deixa perplexos quanto à própria condição de estar morto ou vivo. Apesar da separação temporal desses eventos, todos compartilham de um ímpeto destrutivo que culmina na fragmentação do eu e na diluição da individualidade, gerando um estado caótico interligado por um enredo comum: a desvalorização extrema da vida, culminando na fragilização da existência.

Mbembe (2014) contribui significativamente a essa discussão ao destacar que, nas críticas filosóficas, a origem e a raça são frequentemente utilizadas como critérios para avaliações, resultando na interdição da vida. Esta perspectiva levanta indagações sobre como resgatar e redimir a vida diante da contínua operação de sua negação. Essa reflexão provoca uma análise crítica sobre como superar os desafios impostos por eventos que desvalorizam a vida, instigando a busca por estratégias e abordagens que possam restaurar a integralidade da existência diante do contexto de constante ameaça à vida.

Na obra de Canclini (1998), dedicada especialmente à América Latina, traz questionamento sobre as estratégias para ingressar e desvincular-se da modernidade na década de 1990. Nesse contexto, onde as tradições mantêm sua robustez e resistência, e a modernidade não se estabeleceu de maneira integral, o autor pondera sobre as dinâmicas culturais. Ele examina a



notável interpenetração e coexistência abrupta de culturas estrangeiras ao longo do século XX, resultando em intrincados processos de hibridização cultural.

Canclini (1998) identifica, nesse cenário, a ocorrência de fenômenos como ocidentalização, aculturação, transculturação, heterogeneidade cultural, globalização e hibridismo. A interação dessas forças complexas moldou a dinâmica cultural na região, criando um tecido social onde tradições antigas coexistem e se entrelaçam com elementos modernos. Este contexto, por sua vez, instiga a reflexão sobre as estratégias adotadas pelas comunidades latino-americanas para negociar e articular suas identidades diante da constante interação entre o tradicional e o contemporâneo.

Canclini (1998), ao buscar conceituar culturas híbridas na modernização dos países latino-americanos, considera a heterogeneidade dessas nações e suas diversas culturas. Ele destaca que a emergência dessa forma de cultura ocorre no momento em que as barreiras entre o tradicional e o moderno, o popular e o massivo, são rompidas, possibilitando a miscigenação de diferentes influências culturais.

O autor utiliza a construção de hibridez cultural nas sociedades latino-americanas como exemplo dessa dinâmica. Ele ressalta que as investigações mais incisivas sobre o significado de transitar entre a modernidade e a não modernidade são aquelas que abraçam as tensões entre desterritorialização e reterritorialização. Para documentar essa transformação das culturas contemporâneas, Canclini inicia sua análise explorando a transnacionalização e as migrações. Esse enfoque evidencia como esses fenômenos contribuem para a formação das culturas híbridas na América Latina, refletindo um cenário complexo e dinâmico na interação entre elementos tradicionais e modernos.

O conceito de hibridismo, segundo Canclini (1998) ainda permite conjecturar novas perspectivas de análise, assim como de repensar os vínculos entre cultura e poder.

Considerando o conceito fronteiro e intermédio proposto por Bhabha (1998), emerge a conceptualização do termo "entre-lugar", intrinsecamente vinculado à forma como grupos subalternos se organizam em relação ao poder e implementam estratégias de "empowerment" (aquisição de poder) no contexto das estruturas de poder. É precisamente nesse processo, originado a partir das disparidades culturais, que os entre-lugares se manifestam. Este ponto de vista fronteiro proporciona uma compreensão clara das dinâmicas entre estruturas de poder e conhecimento, resultando em uma visão mais aguçada das subjetividades que se resumem nas identidades dos povos subalternos.

Encerrando esta análise, o propósito foi destacar as migrações em suas diversas manifestações, tais como conquista e colonialismo, escravidão, movimentos populacionais em



larga escala e diásporas. Além disso, buscou-se examinar a interação desses processos com os ambientes, uma vez que esses processos também fazem parte na construção histórica da América Latina.

Destaca-se a relevância de promover discussões acerca da diáspora e do fluxo populacional, fenômenos intrínsecos à trajetória da humanidade desde seus estágios iniciais. Esses deslocamentos, motivados por perseguições ligadas a questões políticas, étnicas, religiosas e sociais, têm moldado de forma constante a identidade, especialmente durante os deslocamentos contemporâneos. Nesse cenário, a identidade se configura como um processo dinâmico, em constante reconstrução e renovação, refletindo os impactos desses movimentos sobre a experiência humana.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta análise, ressalta-se a importância de abordar as migrações em suas múltiplas manifestações ao longo do curso histórico, que se estende desde os períodos de conquista e colonialismo até os movimentos populacionais em larga escala e as diásporas. Estes processos desempenharam um papel crucial na configuração da narrativa histórica da América Latina, influenciando não apenas as dinâmicas sociais, mas também as identidades individuais e coletivas.

Destaco a relevância de empreender debates acerca da diáspora e do fluxo populacional, reconhecendo que tais movimentos constituem uma constante desde os primórdios da humanidade. Eles se originam frequentemente de perseguições de índole política, étnica, religiosa e social, evidenciando a complexidade dinâmica das interações humanas ao longo do curso histórico.

Essa abordagem multifacetada, que entrelaça os temas da migração, diáspora e identidade, oferece uma perspectiva abrangente e sensível das complexidades intrínsecas aos movimentos migratórios. Ela constitui uma plataforma substancial para reflexões profundas acerca de como as identidades são continuamente reconstruídas e renovadas no contexto contemporâneo. A compreensão aprofundada dessas experiências não apenas enriquece nossa apreciação das narrativas humanas, mas também contribui para um diálogo mais inclusivo e compassivo sobre as diversas trajetórias individuais e as dinâmicas culturais que as permeiam.

À medida que examinamos as interseções entre migração, diáspora e identidade, desvelamos nuances importantes que transcendem fronteiras geográficas e culturais. Essa compreensão mais holística não só amplia nossa visão sobre as complexidades da experiência



migratória, mas também ressalta a necessidade de abordagens interdisciplinares e interculturais ao explorar as transformações identitárias em contextos diversos.

Ao encerrar este artigo, ressaltamos a importância de reconhecer as diversas narrativas que emergem das experiências migratórias. A promoção de um diálogo enriquecido por essa compreensão mais profunda não apenas fortalece os laços entre comunidades globais, mas também contribui para a construção de sociedades mais inclusivas e empáticas. Nesse sentido, o estudo interdisciplinar das inter-relações entre migração, diáspora e identidade é crucial para o avanço do conhecimento e para a promoção de uma coexistência mais harmoniosa em nosso mundo cada vez mais conectado e diversificado.

## REFERÊNCIAS

ARMADANS, Claudio José Fuentes. El Concepto “Pynandí”. Abordaje teórico-histórico de un mito nacionalista. **Revista Estudios Paraguayo**. Assnción, Paraguay, Vol. XXXIV, No 2 - Diciembre 2016.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. Carnets, cultures littéraires: nouvelles performances et développement. Aveiro, 2009. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12293.pdf>> Acesso em 17 de jun de 2023.

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

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2013. 530 p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Uma Introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre - RS, v. 9, p. 87-97, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2008. 535 p.



SILVA JÚNIOR, Carlos Borges. Apontamentos Teóricos Sobre os Estudos Culturais. **Caletrosópio**, v. 4, p. 78-94, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 133 p.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO ESCOLAR<sup>1</sup>

### DEMOCRATIC MANAGEMENT AND CHILDREN'S PARTICIPATION: FROM LEGISLATION TO DAILY SCHOOL LIFE

Denise Lima Correa<sup>2</sup>  
Egeslaine de Nez<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este estudo é decorrente de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, cujo objetivo geral foi investigar se as crianças participam das decisões nas unidades de ensino às quais pertencem e de que forma(s) isso acontece no cotidiano da gestão democrática das escolas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com vistas a examinar a temática da participação das crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A base de dados desta investigação foram as publicações acadêmicas científicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Com recorte temporal de 2019-2023, a análise bibliográfica resgatou 9 obras de relevância, sendo apenas duas delas diretamente relacionadas ao tema desta investigação. O aporte teórico apresenta um breve panorama das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) JP Cantinho Amigo e Dona Leopoldina, ambas escolas exemplificadoras que implementam em seu cotidiano práticas de gestão democrática participativa, com vistas ao alcance de uma educação de qualidade. Entre os resultados obtidos, ressalta-se a importância atribuída a necessidade de professores e gestores conhecerem e se apropriarem dos documentos oficiais que regem os direitos das crianças e da necessidade de formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Legislação. Participação. Protagonismo.

<sup>1</sup> Este artigo tem origem no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pode ser consultado no Repositório Digital: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26454>.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [denilicontas@gmail.com](mailto:denilicontas@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação e Docente da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [e.denez@yahoo.com.br](mailto:e.denez@yahoo.com.br).



## ABSTRACT

This work is the result of a bibliographical research of the state of knowledge type, whose general objective was to investigate whether children participate in decisions in the teaching units to which they belong and how does this happen in the daily life of Democratic management in Brazilian schools. This is a qualitative research, with a view to examining the theme of the participation of children in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. The database for this investigation was the scientific academic publications of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT). With a time, frame of 2019-2023, the bibliographic analysis recovered 9 works of relevance to this study, only two of which were directly related to the topic of this research. The theoretical contribution presents a brief overview of the Municipal Early Childhood Education Schools (EMEI) JP Cantinho Amigo and Dona Leopoldina, both exemplary schools that implement participatory democratic management practices in their daily lives, with a view to achieving quality education. Among the results obtained, the importance attributed to the need for teachers and managers to know and appropriate the concepts of official documents that govern children's rights and the need for initial and continuing training stands out.

**Keywords:** Democratic Management. Legislation. Participation. Protagonism.

## 1 INTRODUÇÃO

As crianças, enquanto sujeitos de direitos, foram se constituindo a partir da Constituição Federal de 1988, a qual tornou o Brasil um Estado Democrático de Direitos que, por lei, garante a educação para todos, com vistas ao desenvolvimento pessoal, a cidadania e a qualificação para o trabalho, devendo ser ministrado com base nos princípios da gestão democrática. (Brasil, 1998). Este documento legal garante as crianças, o direito a uma educação de qualidade, inclusiva e democrática, e a partir deles, outras legislações que contribuem para o fortalecimento dos direitos das crianças se seguiram.

Os direitos das crianças têm evoluído ao longo dos anos, refletindo mudanças sociais e novas abordagens educacionais. Assim, ao longo das últimas décadas, a educação vem sofrendo importantes transformações e uma delas é a mudança na percepção das crianças como participantes ativos em seu próprio processo educativo, reconhecendo a importância de ouvir suas vozes e envolvê-las nas decisões que afetam a vida escolar.

Diante deste novo contexto educacional, algumas escolas e educadores têm desenvolvido práticas diferenciadas que garantem os direitos das crianças e incentivam sua participação nas decisões. Um exemplo de metodologia participativa pautada nos direitos das crianças vem da cidade de Reggio Emilia (Itália). A abordagem do mesmo nome tem como proposta educacional a pedagogia da escuta, baseada na ética e no desenvolvimento das competências individuais das crianças, colocando-as como protagonistas do processo de construção do conhecimento. Por meio da pedagogia da escuta, que valoriza os conhecimentos e saberes das crianças, é possível a criação



de práticas educativas centradas nas relações com as infâncias.

Essa abordagem, criada na Europa pós-guerra, só obteve o reconhecimento internacional em 1991, quando a revista norte americana Newsweek publicou uma matéria com as 10 melhores escolas do mundo e elencou a Reggio Emilia como o melhor exemplo de escola para a primeira infância.

Outra discussão difundida no Brasil é a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança, localizada em Braga, Portugal. Esta perspectiva está centrada na participação ativa da criança no processo de ensino aprendizagem, tendo como base a interação criança/adulto, e a participação implica fundamentalmente na escuta da criança, no diálogo e na negociação.

Outra metodologia educativa pautada na participação é a Lumiar, que visa promover melhoras na aprendizagem e valorizar os educadores para que tenham ferramentas de ensino que garantam o desenvolvimento holístico das crianças. Esta abordagem tem foco na educação baseada em competências e está estruturada em seis pilares, sendo um deles, a Gestão Participativa, onde as práticas e o cotidiano escolar são gerenciados de maneira participativa por estudantes, educadores e funcionários da escola.

A Escola Lumiar Poços de Caldas faz parte da rede de escolas Lumiar. Sua metodologia de ensino-aprendizagem foi considerada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Stanford University e Microsoft uma das mais inovadoras do mundo (Lumiar, 2023).

Como podemos observar, os processos ativos, que colocam as crianças como foco da aprendizagem, com base na escuta e participação destas, atribuindo valor e sentido aquilo que aprendem, vem crescendo nos últimos anos. Essa tendência é reflexo de mudanças na educação, que vem reconhecendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Logo, é imprescindível que os professores e gestores se apropriem das leis e normas que garantem os direitos das crianças, como também, de estudos na área, com a finalidade de auxiliar os estudantes a se desenvolverem e se constituírem como cidadãos de direitos.

Observar, estender o olhar ao não dito, captar e procurar entender, valorizar a narrativa, entender a história, são práticas necessárias para que se possa compreender as crianças. As Pedagogias ativas vêm ao encontro desta prática, a qual se volta ao protagonismo infantil.

Isto posto, optou-se por realizar uma investigação de cunho qualitativo nos documentos acadêmico-científicos (teses e dissertações) a fim de averiguar a importância que gestores e professores brasileiros estão atribuindo ao conhecimento e práticas das metodologias ativas com base na escuta e participação das crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino



Fundamental.

Nesta perspectiva, esta pesquisa propõe-se a responder as seguintes questões: as crianças participam das decisões nas unidades de ensino às quais pertencem? De que forma(s) isso acontece no cotidiano da Gestão Democrática das escolas brasileiras?

A partir dessas reflexões, buscou-se compreender como os gestores escolares promovem a formação de crianças participativas no cotidiano de suas unidades de ensino, de que formas este protagonismo acontece e quais resultados advém destas práticas.

A hipótese levantada frente ao problema em questão é verificar se crianças são partícipes do processo, aprendem a ouvir e respeitar a opinião dos outros e desenvolvem a autonomia, a colaboração e a responsabilidade, não só na construção do conhecimento, mas também, em suas ações.

Desta forma, este estudo contribui para que gestores e professores, possam compreender a importância de se dar voz as crianças e colocá-las como parte integrante das decisões cotidianas, oportunizando o exercício de suas habilidades, tornando-as autoconfiantes, criativas, com capacidade de formar opiniões e resolver problemas.

Com a finalidade de delimitar-se o campo de estudo, foram traçados objetivos para nortear a elaboração desta pesquisa, sendo que o objetivo geral consiste em: investigar, por meio de estudo bibliográfico, se as crianças participam das decisões nas unidades de ensino às quais pertencem e de que forma(s) isso acontece no cotidiano da Gestão Democrática das escolas brasileiras.

Para fins desta investigação, buscou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar se as normas legais garantem a participação das crianças na gestão escolar e como as garantias destas normas se configuram no cotidiano escolar;
- b) Identificar, por meio de levantamento bibliográfico das teses e dissertações, as formas de participação das crianças na gestão da unidade de ensino;
- c) Apresentar escolas em que a gestão escolar entende a importância da participação das crianças na tomada de decisões e pratica a escuta ativa.

Este artigo, que é uma parte dos estudos realizados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), está dividido em cinco momentos: o primeiro, este de caráter introdutório; o segundo aborda-se o procedimento metodológico utilizado; e, em seguida, o referencial teórico que serve de embasamento para a investigação proposta. O quarto momento expõe a análise dos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e o último, relaciona as conclusões do trabalho e os estudos futuros.



## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma análise bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, desenhada para coletar dados sobre o conhecimento gerado sobre o tema na área do conhecimento da Educação, por meio do mapeamento do que outros pesquisadores já investigaram e publicaram.

Morosini e Fernandes (2014, p. 158, grifo nosso), destacam que:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Deste modo, o estado do conhecimento é um tipo de pesquisa que visa identificar, registrar e categorizar o que perpassa a reflexão e uma síntese sobre a produção científica de uma determinada área, com a delimitação temporal. Ferreira (2002) corrobora indicando que essas pesquisas visam mapear e discutir uma determinada área de produção acadêmica que busca destacar aspectos e dimensões privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas estas dissertações de mestrado, teses de doutorado, entre outros.

Este tipo de pesquisa permite a liberdade de escolha na definição de objetos de análise, tipo ano, natureza do item, resumo, por exemplo. Os dados podem ser selecionados em bancos de dados ou de catálogos, sendo o catálogo, por vezes, o próprio objetivo do estudo. De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021) a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento estrutura-se em etapas. Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

Considerando a parca quantidade de trabalhos recuperados na área, esta pesquisa edificou-se apenas nas duas primeiras etapas, pois as duas seguintes, que tem a afunção de agrupar os resultados e permitir uma análise consistente de grande volume de dados, não foram necessárias nesta investigação. Cada trabalho foi analisado individualmente. O catálogo de seleção de fonte selecionado foi o banco de dados de teses e dissertações do IBICT. Morosini, Nascimento e Nez (2021), explicitam que:

Na primeira etapa realiza-se a seleção das fontes que serão usadas na busca de material de



análise. Entre os repositórios nacionais disponíveis se destacam: o banco de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que objetiva estimular a publicação digital das produções científicas no país, integrando num único portal as informações sobre as publicações, bem como disponibilizando acesso ao documento integral da instituição de origem.

Assim, o corpus de documentos para esta pesquisa foi constituído por teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, todos em língua portuguesa e dentro do período de cinco anos (2019-2023), conferindo atualização aos trabalhos selecionados. Tais critérios de inclusão foram definidos levando-se em conta os objetivos desta pesquisa. Como critérios de exclusão, foram descartados todos os documentos que não atendessem ao tema da pesquisa e/ou aos critérios de inclusão elencados acima.

A pergunta norteadora para esta pesquisa foi “de que forma(s) as crianças participam das decisões nas unidades de ensino às quais pertencem e como isso acontece no cotidiano da Gestão Democrática Escolar nas escolas do Brasil”.

Buscou-se investigar o que foi produzido na área no período descrito, e analisar se o número de pesquisas condiz com a necessidade informacional sobre o tema, a fim de dar conta de determinado saber e de divulgá-lo para a sociedade. Com esta finalidade, deu-se início a seleção de descritores para a seleção do corpus da pesquisa.

O melhor descritor do campo nesta investigação foi ‘Participação + crianças + escola’, o qual resgatou 8 do total de 9 trabalhos selecionados para compor esta pesquisa. Cabe ressaltar que este estudo partiu de uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador busca colher “o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p. 21). Os dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

A análise dos dados, segundo Gil (1999, p. 168) “tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto”. Desta forma, para analisar os dados obtidos nesta pesquisa, utilizaram-se princípios da metodologia da análise discursiva. De acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 680), existem muitos estilos diferentes de análise de discurso,

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança).

Cabe lembrar que a análise de discurso não tem a pretensão de analisar sentido ou julgar o



conteúdo analisado, mas sim, interpretar o discurso dos autores de modo a encontrar resposta que possam contribuir com a temática desta investigação.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, NORMATIVA E TEÓRICA

A fim de compreender por que a gestão democrática ainda não é uma realidade efetiva nas escolas brasileiras, torna-se necessário analisar o contexto do poder e da educação ao longo da história brasileira.

De acordo com Melo (2012), a educação no Brasil teve início com a colonização do país, mais precisamente com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, na Bahia, que buscavam catequizar e ‘civilizar’ os nativos. As aulas dos índios ocorriam em espaços construídos pelos próprios indígenas, nas chamadas missões.

Para os filhos dos colonos, a educação, também ministrada pelos padres jesuítas, era estruturada, com um atendimento diferenciado. Em 1759, com a expulsão dos padres jesuítas de Portugal, ocorreu a expulsão desta ordem religiosa também das terras brasileiras.

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777, expulsou os jesuítas do Brasil em 1759 com a intenção de redirecionar os objetivos da educação, desvinculando-os das ideias religiosas, servindo, assim, aos interesses comerciais do Estado (Melo, 2012, p. 18).

Casimiro (2007, p. 89) destaca que esta expulsão desmantelou toda uma estrutura administrativa de ensino, mas não o modificou em sua base, pois “além dos jesuítas, havia uma enorme quantidade de clérigos, formados nos moldes da pedagogia jesuítica, que continuaram a exercer a docência nas fazendas, nos seminários e foram recrutados para as aulas régias instituídas pela reforma pombalina.

Souza e Santos, (2019, p. 2) esclarecem que: “Após a chegada da Família Real, em 1808, o Brasil apresentou desenvolvimento cultural considerável, mas o direito à educação permanecia restrito a alguns”.

Em 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação. O texto, em seu artigo 1o, afirmava que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. A nova regra também foi um marco para as garotas, que passaram a se misturar aos meninos nas escolas de letras do Estado. Não havia, ainda, uma duração de tempo definida para o ensino primário, mas a lei foi o início de uma nova forma de organizar o ensino brasileiro. (Azevedo, 2018, p. 11)

Somente no século seguinte, em meados de 1920, com o movimento da Escola Nova, que pretendia atualizar o currículo, dar mais liberdade ao aluno e reduzir o rigor do ambiente escolar, novas reformas surgem na educação brasileira (Barbosa e Favere, 2013).

A segunda Constituição da República (Brasil, 1934) dispõe, pela primeira vez, que a



educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Doze anos depois, uma nova Constituição (Brasil, 1946) determina que os estudos primários devem, obrigatoriamente, ser gratuitos. Com esta constituição inicia-se a discussão para a criação de uma Lei de Diretrizes Básicas para a Educação (LDB), a qual foi aprovada em 1961.

Em 1964, o Brasil sofre um golpe de estado e instaura-se a ditadura militar. Houve uma forte censura e opressão aos direitos individuais. Neste período, a educação possuía dois grandes objetivos: a formação de mão-de-obra qualificada ao desenvolvimento econômico dos militares e difusão de uma ideologia favorável ao regime de crianças e adolescentes (Ghiraldelli Jr., 2000). Aos alunos, era imposto um padrão de comportamento regrado e obediente.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (Ghiraldelli Jr., 2000, p. 163)

Em meados dos anos 1970, o descontentamento com a ditadura intensificou-se bastante e diversos movimentos surgiram pela reabertura democrática, que culminou no fim do regime no ano de 1985. A transição do regime ocorreu de forma lenta, gradual e segura.

Houve nessa fase de transição o desejo de encaminhar o processo de forma lenta e gradualmente para impedir um rompimento brusco com o modelo econômico governamental em transição. Dessa forma, vários seguimentos da sociedade apoiaram e atuaram diretamente no processo de abertura política (Silva, 2019, p. 2).

A Constituição Federal, de 1988, foi marcada pela ampla participação de grupos populares e ficou conhecida como Constituição Cidadã. Esta constituição inicia definindo o Brasil como Estado Democrático de Direito e garantindo direitos ao povo brasileiro. Assim, todos os setores da sociedade passam a se adequar a gestão democrática, inclusive à educação.

### 3.1 Legislação

O sistema público de ensino do Brasil se estruturou a partir de 1988, com a Constituição Federal, que instituiu o país como um estado democrático de direito. Nesta direção, tem-se a obrigatoriedade da gestão participativa nas escolas públicas brasileiras, normatizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Existem inúmeras leis federais que defendem a gestão e o protagonismo das crianças no âmbito escolar, porém, cada uma delas permite diferentes interpretações, o que acolhe várias formas de garantir esta participação, por vezes não tão efetiva quanto deveria ser.

Um quadro sintetizado dos documentos brasileiros que atestam a gestão democrática e o



direito de participação das crianças nas questões que lhe dizem respeito segue para visualização das informações coletadas.

Quadro 1 – Relação de documentos que normatizam a educação democrática no Estado brasileiro

ESFERA	ANO	NORMA LEGAL	EMENTA
U N I Ã O	1988	Constituição Federal	Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais
	1990	Lei Nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
	1996	LDB	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	1998	RCNEI	Guia de reflexão de cunho educacional para profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos
	2009	Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
	2010	Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
	2014	PNE	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 – 2024
	2017	BNCC	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica
RS	2015	Lei nº 14.705	Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação
	1995	Lei nº 10.576	Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no estado do RS.
POA	2022	Lei nº 13.218	Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, define suas competências e organização.
ES CO LA		PPP	Documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola.
		RE	Documento que estrutura, define, regula e normatiza as ações de uma escola.

Fonte: Correa (2024)

Esta síntese contemplou as leis/normas/diretrizes que fazem valor o ensino democrático



de direito no Brasil. Questionar o teor e a forma como estão redigidas, a facilidade de acesso e compreensão que gestores e professores têm sobre estas disposições, se constitui material para um outro estudo.

Destaca-se finalmente que as leis estaduais do Rio Grande do Sul Nº. 14.705, de 25 de junho de 2015 e a Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, assim como a Lei municipal da cidade de Porto Alegre, Lei Nº 13.218, de 06 de setembro de 2022, também asseveram sobre a gestão democrática e os sistemas de ensino.

Para a garantia da participação das crianças na gestão e outros espaços escolares, além de todos os documentos listados anteriormente, ainda é necessário que se ateste este direito no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, em seu Regimento Escolar.

### 3.2 Gestão Democrática Escolar

O enfoque democrático na gestão escolar foi referendado, inicialmente, na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, que trata dos princípios com que será ministrado o ensino no Brasil, e define a “gestão democrática do ensino público, na forma de lei” (Brasil, 1988, p. 143). Em 1996, o princípio da democracia nas escolas públicas foi reiterado pela LDB, onde se observa:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, on-line).

Deste modo, gerir a escola de forma democrática exige romper com o paradigma tradicional de administração escolar, centrado na figura do diretor e criar mecanismos e estratégias que implementem a participação de todos os sujeitos que fazem parte da escola e de toda comunidade onde a escola estiver inserida.

Conforme Libâneo (2004) alunos não são educados e ensinados apenas na sala de aula, mas também nas formas de organização e gestão, no ambiente e no contexto institucional. Assim, devem compartilhar as tomadas de decisões de sua unidade escolar, e ter suas vozes ouvidas e respeitadas na construção dos documentos da escola também é uma forma de educar, além desta participação ser definida por lei.

Libâneo (2004) esclarece ainda que é comum o entendimento da população de que administrar a escola seja de responsabilidade da equipe diretiva, enquanto educar, seja de competência os professores. Porém, o princípio básico da gestão escolar democrática é o exercício da participação de todos os sujeitos que por ela são atendidos. Este exercício da cidadania deve ser estimulado e trabalhado desde a mais tenra idade.

Com base na Constituição Federal de 1988 (art. 26, inciso VI) e na LDB de 1996 (art3,



inciso VIII), a educação brasileira está pautada no envolvimento coletivo, no diálogo de todos os envolvidos com a escola, na busca de melhores soluções para as ações necessárias ao bom funcionamento da unidade.

O melhor meio de assegurar este tipo de gestão nas escolas, é através da participação, possibilitando que toda comunidade escolar esteja envolvida nas tomadas de decisões da unidade de ensino. É de vital importância que não se esqueça que nossas crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais, embora pequenas, também têm o direito de participar dessas decisões, quando suas vozes devem ser ouvidas e suas falas consideradas.

Levando em consideração o contexto internacional, documentos como “Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959) e “Convenção sobre os Direitos da Criança” (1989), afirmam o direito das crianças à educação, à opinião e expressão e a participar da vida familiar, comunitária e política.

A participação das crianças na unidade escolar a qual pertencem, possibilita o exercício da autonomia e se constitui em prática educativa, ensinando, desde cedo, que a criança não deve ser passiva, mas se envolver em decisões que afetam sua vida. A condição das crianças como sujeitos de direitos ainda é um conceito relativamente recente na história brasileira, fazendo com que a defesa de seus direitos ainda seja um desafio em nosso país.

Ao buscar exemplos concretos de participação das crianças no âmbito da gestão democrática escolar, encontraram-se duas escolas municipais de Educação Infantil. EMEI JP Cantinho Amigo, em Porto Alegre e EMEI Dona Leopoldina, em São Paulo.

A Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Cantinho Amigo foi criada em 1945, na Praça Garibaldi. Atualmente, a EMEI JP Cantinho Amigo acolhe diferentes realidades de infância, constituídas por múltiplas realidades familiares e com desejos e necessidades distintas. Na busca de que cada criança rompa com seus limites e atinja seu desenvolvimento pleno, a EMEI adotou parte da metodologia Lumiar (Roda).

**Roda:** É a assembleia escolar na Metodologia Lumiar, e onde todos os agentes do cotidiano da escola têm lugar, voz e voto. Nela, discutem-se os informes acerca do dia a dia e as pautas que podem ser sugeridas e inscritas por todos que necessitarem ou assim desejarem (Lumiar, 2023).

A proposta da EMEI JP Cantinho Amigo partiu desta ideia. Reunir as crianças em roda e permitir que todos possam falar, sugerir, questionar ou opinar. Os assuntos são pautados na escuta das crianças: sugestões para o pátio; separação do lixo na escola e combinações para saída em passeios, entre outros. Esse movimento corrobora com a proposta de uma gestão democrática e participativa.

A EMEI Dona Leopoldina localiza-se no Alto da Lapa, em São Paulo. Em 2012, Márcia Covelo assumiu a direção da escola e passou a promover uma gestão compartilhada, que envolve



as crianças, pais e educadores. Professores da escola dizem que a EMEI deixou de pensar apenas sob o ponto de vista do adulto, dando abertura para que as crianças apresentem soluções para os problemas da escola (Quem, 2023, p. 40).

Esta comunidade escolar democrática, com cerca de 240 alunos com idades que variam de 4 a 6 anos, criou o ‘Conselho de Crianças’ ou ‘Conselho Mirim’, assembleias que incluem 16 integrantes, sendo 1 menino e 1 menina que representam os demais colegas da sala de aula.

Em julho de 2015, a EMEI foi matéria da Revista Gestão Educacional, com o reconhecimento público do trabalho da escola com o Conselho das Crianças. Os relatos de vivência com o Conselho Mirim na escola, constituem a marca do protagonismo das crianças, garantindo que sejam reconhecidas como pessoas de direitos, que pesquisam, analisam e se tornam autoras de diferentes formas de significar o espaço que habitam no cotidiano escolar.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A partir da seleção dos títulos que foram analisados em busca de dados relevantes para o tema desta pesquisa, passou-se a leitura flutuante do resumo e do sumário, configurando-se como uma segunda seleção dos trabalhos a compor o ‘corpus’ deste estudo.

Na seleção por trabalhos que contribuíssem com o objetivo desta pesquisa, apenas dois trabalhos, dentro do período selecionado, se mostraram totalmente alinhados a este estudo. O Protagonismo das Crianças na Escola de Educação Infantil: princípios, abordagens e sustentação e Pedagogia da Educação Infantil, Gestão Escolar e Liderança Pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa.

Dos vinte e seis (26) títulos iniciais, selecionados entre todos os resultados obtidos no conjunto de seis (6) descritores, apenas nove (9) trabalhos foram relevantes para o tema desta pesquisa. Considerando a parca quantidade de pesquisas sobre a temática de participação das crianças no cotidiano da gestão escolar, os trabalhos selecionados foram analisados um a um. O quadro a seguir apresenta um panorama das obras selecionadas.

Quadro 02 - Trabalhos considerados relevantes após análise

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO
1	PEREIRA, Jorgiana Ricardo.	Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa.	2019
2	RADECK, Neusa Aparecida.	Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões?	2019
3	JUNCKES, Cris Regina Gambeta.	A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do Ensino Fundamental.	2020
4	CARVALHO, Natasha	A gestão democrática como elemento de qualidade na	2021



	Carolina de.	Educação Infantil: a percepção das diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba.	
5	PAULINO, Verônica Belfi Roncetti.	A participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais: um estudo no estado do Espírito Santo.	2021
6	VASCONCELOS, Queila Almeida.	O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação.	2021
7	ROSA, Emillyn.	O Conselho Mirim na rede municipal de Santo André (SP): uma política pública de participação política infantil.	2022
8	SILVA, Thainá Ariane da.	A participação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I: o que propõem as publicações de 2015 a 2020 para melhoria das práticas educativas dialógicas.	2022
9	ZWETSCH, Patrícia dos Santos.	Uma viagem de trem pelas infâncias institucionalizadas: percepções das crianças sobre o ensino fundamental.	2022

Fonte: a autora (2014)

O período selecionado para a busca da produção de conhecimento sobre a área de protagonismo infantil na gestão escolar abrangeu o período de 5 anos (2019 a 2023). Deste total, nenhum registro de 2023 foi pertinente ao tema desta pesquisa.

É possível observar, pelo quadro acima, que as produções se concentram nos anos de 2021 e 2022. Este episódio pode ser reflexo direto do retorno as aulas presenciais e a crescente importância que professores e gestores observaram em incentivar a participação das crianças no cotidiano escolar com vistas a uma melhora no processo de ensino e aprendizagem

Interessante observar que entre os trabalhos selecionados, somente um, o estudo de Radeck (2019) é de uma Universidade Particular e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, todos os demais, são de Universidades Públicas e de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Este estudo constatou a importância de se trabalhar a participação infantil com as crianças, mas também com professores e gestores, proporcionando ambientes escolares democráticos, com vistas a alcançar uma educação de qualidade. Solidificou contribuições para a instituição da participação no cotidiano escolar da gestão democrática, como a formação continuada dos agentes educacionais, a organização dos tempos coletivos e a apropriação das normas e orientações dos documentos educacionais legais, entre outros.

A pesquisa demonstrou que há muito que caminhar para garantir os direitos das crianças nas escolas, bem como uma educação de qualidade, e que a participação ativa das crianças e a escuta atenta dos adultos é um caminho a ser trilhado nesta direção.

Outra contribuição valorativa que os autores pesquisados nos trouxeram, é o fato de que a participação das crianças, articuladas com a gestão institucional e pedagógica no cotidiano escolar, já é uma realidade em muitas escolas, as quais superaram a proposta educativa tradicional e promoveram a cidadania das crianças.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento do protagonismo infantil é um movimento recente, alicerçado nas transformações sociais das últimas décadas e nas quais as crianças e a infância também estão inseridas. Isso “se manifesta por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas” (Friedmann, 2020).

As crianças se expressarem e serem escutadas é um direito assegurado pelas políticas públicas no Brasil, mas que ainda precisa ser assimilado e conquistado por diversos atores sociais. Precisamos pensar as infâncias a partir das necessidades, habilidades e interesses das crianças, e para isso, carecemos conhecer estas realidades.

Os estudos e iniciativas que vem dando espaço para essa seletiva participação ainda em franca expansão são poucos, mas estão aumentando gradativamente. O protagonismo é exercido pelas crianças a partir de oportunidades para se expressarem e se colocarem no mundo. Sendo que um dos ambientes propícios para esta possibilidade é a escola. O envolvimento infantil neste ambiente é significativo para o pleno desenvolvimento das crianças e é a partir dele que se constituem cidadãos críticos, reflexivos e pensantes.

Com este trabalho, procurou-se averiguar o processo de participação infantil no cotidiano da gestão escolar, em escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, selecionou um conjunto de estudos que foram analisados em busca de respostas para elucidar a seguinte questão: se as crianças participam das decisões nas unidades de ensino às quais pertencem e de que forma(s) isso acontece no cotidiano da Gestão Democrática das escolas brasileiras. Os trabalhos selecionados foram de grande relevância para a compreensão da importância da participação das crianças no âmbito escolar.

Quanto ao estudo dos documentos e normas oficiais que garantem a participação escolar das crianças, observamos, como defendido na tese de Paulino (2021), que mesmo reconhecendo o direito de envolvimento das crianças na educação escolar, estes documentos e normas não garantem uma educação pautada nos direitos da infância.

Dentre a amostra de teses e dissertações, destacou-se a importância que os autores atribuem a formação continuada de gestores e professores em todos os níveis de educação. Também se reitera a necessidade destes se apropriarem e fazerem valer as políticas públicas de participação das crianças no cotidiano das escolas democráticas.



Os estudos evidenciam que a escuta atenta e o reconhecimento das vozes das crianças na tomada de decisões do ambiente escolar deve ser um processo permanente, a fim de efetivar seus direitos de participação e reconhecimento. Afirmam que esta partilha somente, não é suficiente para gerar uma educação de equidade e qualidade, sendo necessária também, a criação, fiscalização e manutenção de políticas públicas.

Durante esta pesquisa, nos deparamos com duas escolas brasileiras que adotam metodologias participativas, sendo referências de gestão participativa. EMEI Jardim de Praça Cantinho Amigo (Porto Alegre/RS) e EMEI Dona Leopoldina (São Paulo/SP). Importante destacar que a segunda escola foi matéria da Revista Gestão Educacional, em 2015, com o reconhecimento público do trabalho da escola com o Conselho das Crianças.

Por fim, espera-se que estes resultados possam nortear novos estudos e que a partir dos resultados apresentados, gestores da área da educação encontrem subsídios para a elaboração de estratégias de participação infantil no processo de tomada de decisões de sua unidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rodrigo. A história da educação no Brasil: uma longa jornada rumo a universalização. **Gazeta do Povo**. Jornal online. 11 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yys2j8nnqn8d91/>. Acesso em 23/09/2023.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 15 jan. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 23/09/2023.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, vol. 15, núm. 4, outubro-dezembro, 2006. P. 679-684. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/714/71415417.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.



CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879>. Acesso em: 23/09/2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000. 2.ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jan. 2024.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. (2021). O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento Para Além de Uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, v. 33, Mai. / Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 23 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUMIAR. Educar para transformar o mundo: escola Lumiar Poços de Caldas. 2023. Disponível em: <https://www.escolalumiarpocos.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.55. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946/3336>. Acesso em 30 set. 2023.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2.ed. Fortaleza, CE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Universidade Aberta do Brasil, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3>



%A3o.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **A participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais**: um estudo no estado do Espírito Santo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29062021-174111/pt-br.php>. Acesso em: 19 nov. 2023.

QUEM está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da Infância Brasileira. 1 nov. 2023. Lançado em formato virtual. Disponível em: [https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa\\_infancia-000.pdf](https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf). Acesso em 16 jan. 2024.

RADECK, Neusa Aparecida. **Percepções de Crianças da Primeira Infância Sobre as Relações Educativas na Sua Escola**: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/460/Neusa%20Aparecida%20Radeck.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. A Transição Para a Abertura Política no Brasil, Sob a Sujeição dos Militares (1974-1985). ANPUH – BRASIL. 30º Simpósio Nacional de História. Recife. 15 a 19 jul. 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563887156\\_ARQUIVO\\_artigocorrigidoanpuhPE.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563887156_ARQUIVO_artigocorrigidoanpuhPE.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 14/01/2024



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## POSSIBILIDADES DE SUPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

## POSSIBILITIES OF CURRICULUM SUPPLEMENTATION IN MATHEMATICS TEACHING FOR STUDENTS WITH HIGH ABILITIES OR GIFTED

Priscilla Basmage Lemos Drulis<sup>1</sup>

Célia Miriam da Silva Nogueira<sup>2</sup>

Antonio Sales<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo destina-se a uma discussão sobre o eixo temático: Educação Especial, Inclusão e Inclusão Social, cujo objetivo é informar os professores sobre as possibilidades de suplementação do currículo no ensino de Matemática na Educação Básica, quando se depara com os alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Serão tratadas ainda questões referentes a formação dos professores para a suplementação curricular no ensino da Matemática voltado aos alunos com altas habilidades ou superdotação, inseridos na Educação Básica como forma de inclusão. Este artigo é metodologicamente uma pesquisa qualitativa de cunho documental, que visa responder ao problema: quais as possibilidades de suplementação do currículo no ensino de Matemática na Educação Básica para atender os alunos com altas habilidades ou superdotação? Mas cabe destacar ainda que trata-se de uma pesquisa que utilizou-se também da técnica de coleta de dados bibliográficos. Ainda é necessário procurar subsídios na literatura para aprimorar diariamente o atendimento aos estudantes com altas

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Especialista em Educação Especial, pós graduada em Psicopedagogia e em gestão escolar, supervisão e coordenação pedagógica. [pribasmage@gmail.com](mailto:pribasmage@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática. Especialista em Educação Matemática Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. [nogueiraceliamiriam@gmail.com](mailto:nogueiraceliamiriam@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Docente Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Educação (UEMS) e Professor no Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática da UNIDERP/ANHANGUERA. [profesales@hotmail.com](mailto:profesales@hotmail.com)



habilidades ou superdotação, dado que este é um direito deste público. Faz-se oportuno propiciar o desenvolvimento deles e reconhecer o potencial de cada discente e igualmente ir suprindo as suas necessidades educacionais com um currículo suplementado. São muitas as possibilidades de enriquecer o currículo e, em muitos casos, os professores estão tão focados em complementar o currículo, mas ficam paralisados diante de um currículo engessado e em uma única forma de abordar. Em alguns casos até subestimam a capacidade de reflexão autônoma dos alunos ditos “normais” diante de um aluno com Altas Habilidades Matemáticas.

**Palavras-chave:** Altas habilidades. Currículo. Matemática. Superdotação

## ABSTRACT

This article is intended for a discussion on the thematic axis: Special Education, Inclusion and Social Inclusion, whose objective is to inform teachers about the possibilities of supplementing the curriculum in the teaching of Mathematics in Basic Education, when faced with students with high abilities or giftedness (AH/SD). Questions will also be addressed regarding the training of teachers for curricular supplementation in the teaching of Mathematics aimed at students with high abilities or giftedness, inserted in Basic Education as a form of inclusion. This article is methodologically a qualitative research of a documentary nature, which aims to respond to the problem: what are the possibilities for supplementing the curriculum in the teaching of Mathematics in Basic Education to serve students with high abilities or giftedness? But it is also worth highlighting that this is a research that also used the bibliographic data collection technique. It is still necessary to look for support in the literature to improve the daily service provided to students with high abilities or giftedness, given that this is a right for this group. It is opportune to encourage their development and recognize the potential of each student and also meet their educational needs with a supplemented curriculum. There are many possibilities to enrich the curriculum and, in many cases, teachers are so focused on complementing the curriculum, but are paralyzed by a rigid curriculum and a single approach. In some cases, they even underestimate the capacity for autonomous reflection of so-called “normal” students when faced with a student with High Mathematical Skills.

**Keywords:** High skills. Curriculum. Mathematics. Giftedness

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo destina-se a uma discussão sobre o eixo temático: Educação Especial, Inclusão e Inclusão Social, cujo objetivo é informar os professores sobre as possibilidades de suplementação do currículo no ensino de Matemática na Educação Básica, quando se depara com os alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

No contexto da educação especial, conforme prescrição da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), assegura-se em seu Art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, e deve ser fomentada “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para Stainback, S. e Stainback, W. (1999, p. 21) a inclusão educacional: “ [...] pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem



socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” e, “só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

A seguir apresenta-se uma breve revisão documental sobre definições, garantias e normas relativas à inclusão. Inclusão, por exemplo, no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, (CNE/CBE) n. 17/2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é definida como:

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Visando universalizar a educação foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa medida tem por objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Ainda alicerçados na referida Política (BRASIL, 2008) situa-se que estudantes com altas habilidades ou superdotação são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

No Art. 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001, as competências constitucionais, considera educação especial como uma modalidade, estabelecida “[...] por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar” (BRASIL, 2001, p.1). Em alguns casos, a depender do fato, poder-se-á substituir os serviços educacionais comuns, para “[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 01).

Ainda no âmbito federal, tem-se a Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, “estabelece as



diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. O artigo 4º da referida Lei institui, que a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” [...], e que o atendimento educacional especializado deveria ser [...] “III - gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,2013, s.p). Assim como implantou em seu Art. 58 que para as implicações desta Lei, a educação especial deveria ser compreendida como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, s.p).

Segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica (BRASIL, 2008):

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL,2008, p.01).

O AEE ofertado aos alunos com altas habilidades ou superdotação tem por objetivo estimular os potenciais e as habilidades do estudante além de aprimorar o seu desenvolvimento. Ressalta-se que além destacar a importância da família e da escola no comprometimento com esse atendimento visando atender as necessidades dos estudantes e, por consequência, na melhora do desenvolvimento de suas habilidades, Renzulli (2014) preconiza que o currículo para alunos com altas habilidade necessita ser enriquecido. Sobre os programas de enriquecimento cumpre destacar que

[...] formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.13).

O enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades ou superdotação consiste na promoção do desenvolvimento de projetos em cada AEE e atividades extracurriculares, adequadas às características e necessidades de cada estudante, por meio do Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli (2014). Há, segundo esse autor, três tipos de enriquecimentos. São eles: Enriquecimento Escolar do Tipo I, o Enriquecimento Escolar do Tipo II e o Enriquecimento Escolar do Tipo III. Freitas resume cada tipo da seguinte forma:

Resumidamente o Tipo I, representa atividades de exploração geral a respeito de uma variedade de assuntos, etc.; o Tipo II constitui-se por atividades que ofereçam métodos e



técnicas diferenciadas em relação a determinado assunto; o Tipo III, seriam as atividades investigativas de problemas reais, individuais ou coletivas, em que o aluno assume o papel de investigador (FREITAS, 2012, p.49).

Para tanto, cumpre observar que o estudante com Altas Habilidades/ Superdotação precisa receber um atendimento educacional especializado, para promoção e desenvolvimento de sua(s) habilidade(s). Essa é a forma de garantir o seu direito Universal de desenvolver suas potencialidades e esse atendimento deve ser ofertado pelas Escolas e pelos órgãos Federais, Estaduais e Municipais de Educação.

Este artigo é metodologicamente uma pesquisa qualitativa de cunho documental, que visa responder ao problema: quais as possibilidades de suplementação do currículo no ensino de Matemática na Educação Básica para atender os alunos com altas habilidades ou superdotação?

## 2 CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E COMPREENDENDO COMO OCORRE SUA IDENTIFICAÇÃO

As diretrizes básicas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995) conceitua como superdotados “aqueles alunos que apresentavam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica (por exemplo, aptidão matemática), pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora” (BRASIL, 2006, p.12). Em 2008, como citado na introdução, segundo a política (BRASIL, 2008) se tem outra conceituação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

De acordo Guenther (2012, p. 248), essa discordância na terminologia mais apropriada iniciou-se diante da tradução do inglês americano dos termos *giftedness* e *gifted*, cujo significado preciso é “dotação” e “dotado”, sendo acrescido o prefixo “super”. Todavia, o termo “superdotação” não foi muito bem aprovado e adotado nas esferas educacionais e, para amenizar essa resultância, acrescentou-se a expressão inglesa *High Ability*, que, em português, significa “capacidade elevada”. Guenther (2011) também faz uma crítica sobre a tradução desse último termo para “Altas Habilidades”, no plural, enquanto a tradução correta de *ability* é capacidade, ou seja, não se justifica e faz perder o sentido da definição.

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, em seu artigo 5º, inciso III, determina os educandos com altas habilidades/superdotação como “aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem,



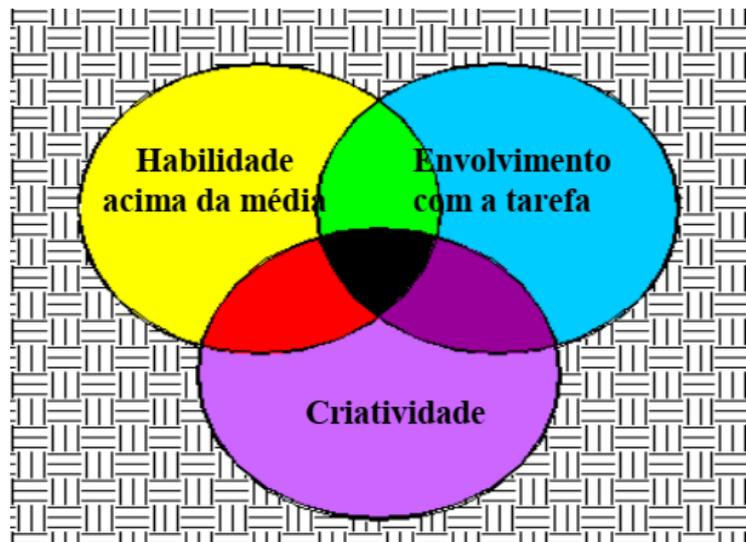
levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2).

Para Simonetti (2007, p. 1), da ABAHSD Associação Brasileira para Altas Habilidades, “superdotação é um conceito que serve para expressar alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções cerebrais, o talento indica destrezas mais específicas.”

O vocábulo “superdotado” foi utilizado, inicialmente, para “identificar indivíduos que se colocavam na faixa de 5% em relação à população, após um teste de inteligência geral” (SABATELLA, 2008, p. 66).

Renzulli e Reis (1986) desenvolveram o modelo “Triárdico de Superdotação”, definindo três grupamentos básicos para que uma pessoa possa ser identificada com altas habilidades/superdotação: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (fig.1).

**Figura 1- Modelo dos três anéis de Joseph Renzulli**



Fonte: Renzulli e Reis (1986).

Para tanto, quando se referem ao estudante com AH/SD necessita-se que ele apresente os três anéis, bem como tenham ligação com uma ou mais inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal) atendendo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994). Ambos, Gardner (1994) e Renzulli (2004), veem a inteligência em uma concepção multidimensional.

Sendo assim, é por meio da observação de comportamentos dos alunos em atividades pedagógicas e criativas, que uma equipe técnica avalia os estudantes, a fim de analisar as potencialidades, como um processo contínuo, flexível e coerente com a sua realidade, considerando aspectos como: o contexto social, a motivação intrínseca e o comportamento do estudante.



### 3. NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDER AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Diversos autores como Virgolim (1998), Pinto (2002), Fleith (2002), Pérez (2011), Freitas (2011) têm enfatizado a necessidade da formação do professor em sala de aula, assim como, a precisão de planejamentos e estratégias educacionais apropriadas ao desenvolvimento de competências sobre as características das AH/SD.

Nesta premissa, os docentes devem procurar atualizar-se habilitando-os ao atendimento a todas as especificidades dos discentes e proporcionar-lhes melhor desempenho em sua aprendizagem. Romanowski entende que:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece de forma contínua, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2007, p. 138):

Segundo Perez e Freitas (2011, p.112), referindo-se às altas habilidades ou superdotação “o tema quando apresentado é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores” promovendo a invisibilidade do aluno com AH/SD e criando mitos que prejudicam sua educação, bem como seu desenvolvimento.

É tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador da inteligência em todos os seus alunos e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial, nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes (TREFFINGER; RENZULLI, 1986, p. 150).

Renzulli (2014) corrobora a relevância do atendimento educacional especializado que considere e promova os talentos, para que esses estudantes sejam motivados e tenham seus potenciais desenvolvidos com autonomia e criatividade. Por isso faz-se necessário que o professor desenvolva trabalho interdisciplinar promovendo mudança no currículo, na prática pedagógica, nas probabilidades cabíveis, valer-se de recursos que motivem estes estudantes.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases a Educação brasileira – LDB (BRASIL, 1996) tenha incluído como público da Educação Especial os estudantes com altas habilidades ou superdotação, desde 1971, os profissionais da educação têm dificuldade para identificá-los e promover a inclusão ainda nos dias atuais. Dessa forma, faz-se necessário a oferta de cursos de formação, presenciais ou não, pertinentes ao tema, com a finalidade de tornar os profissionais da educação capacitados para



identificar esses alunos e, caso haja necessidade, realizar o atendimento educacional especializado (AEE), tanto na sala de aula regular quanto nas salas de recursos. Nesta perspectiva tem -se:

Sob a responsabilidade do Ministério de Educação e dos respectivos órgãos estaduais e municipais está a formação inicial e continuada que autorize os professores a realizarem um atendimento educacional de qualidade, seja em salas de recursos específicas, multifuncionais e centros de referência quanto na sala de aula regular. Para que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva possa concretizar seus anseios de promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, entre outras, o atendimento educacional especializado e a formação de professores para esse atendimento e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, tem que haver uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior.

Podemos ainda acrescentar as universidades, que devem incluir em seus programas de graduação, conteúdos relativos às AH/SD. Isso depende muito de ações mais proativas do órgão regulador em nível federal – o Ministério de Educação – e da Secretaria de Educação Especial, em particular (PÉREZ; FREITAS, 2011, p.122).

Todavia, observa-se a necessidade da formação docente para o trabalho, consciente e fundamentado em sala de aula, afim de reconhecer e trabalhar atendendo as necessidades e respeitando os direitos os alunos com AH/SD. Para Rech e Freitas:

a medida que os professores os reconhecerem como crianças com necessidades educacionais especiais e desmistificarem seus conceitos referentes às altas habilidades, haverá uma maior probabilidade de que tais alunos tenham seus direitos educacionais realmente cumpridos (RECH; FREITAS, 2005, p. 297).

Neste artigo nos deteremos na formação dos professores para a suplementação curricular no ensino da Matemática voltado aos alunos com altas habilidades ou superdotação, inseridos na Educação Básica como forma de inclusão.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

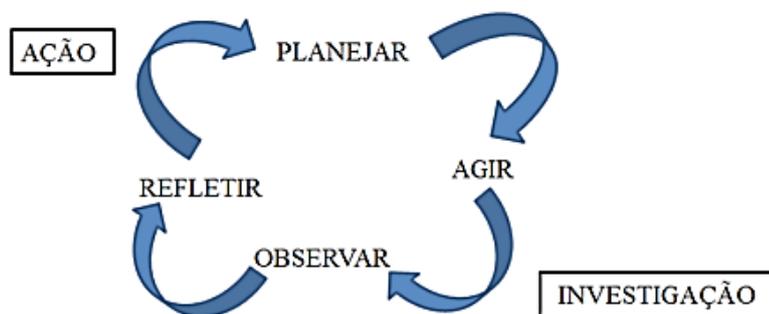
Este texto foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa com a técnica de coleta de dados bibliográficos para pontuar conceitos e referenciais teóricos e um relato de experiência baseada na Pesquisa-Ação (fig. 1).

De acordo com Gil:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 45).



Figura 2. Ciclo de Pesquisa – Ação de Lewin



Fonte: Cardoso, Sarmento (2018).

A Pesquisa – ação valoriza a reflexão consciente do professor em sua prática diária, com a intenção de despertar indagações e apresentar soluções por meio de propostas reais e com possibilidades de concretização, sem desconsiderar as adversidades atuais. Esse tipo de pesquisa proporciona construção de novas formas de entendimentos dos processos escolares tendo como principal objeto a interpretação da fala do sujeito, que neste caso são os alunos identificados com Altas Habilidades em Matemática (AHM). Na atualidade a Pesquisa – Ação tem colaborado com a inclusão na sala regular, visto que os resultados das pesquisas são proveitosos e colaborativos com as políticas de inclusão, assim como para formações pedagógicas (VIEIRA; LACERDA; MARIANO, 2019).

O relato, experiência da professora foi descrito em forma de texto narrativo, o qual foi interpretado e constituiu-se como fonte principal de amparo como possibilidade de Atendimento Educacional na forma de Suplementar o Currículo do estudante com Matemática AHM em sala de aula regular com a participação de todos os alunos, ou seja, uma inclusão sem exclusão dos pares. A problematização dessa discussão foi motivada pela hipótese de que a formação inicial seja insuficiente ou inexistente para o professor estar apto a atender esse público. Esse texto poderá colaborar em formações pedagógicas para auxiliar o professor regente de Matemática quanto seu trabalho junto com este aluno habilitado em sala regular (NÓVOA, 2012).

## 5. EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE INCLUSÃO AO ESTUDANTE HABILIDOSO MATEMATICAMENTE NA SALA DE AULA REGULAR: ENRIQUECIMENTO TIPO I E II DE JOSEPH RENZULLI

A experiência teve como referencial teórico amparado no Enriquecimento Escolar do Tipo I e II de Renzulli (2014), foi desenvolvida no “1º Encontro de Humanas e Linguagens”, no ano de 2019, na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva na capital de Mato Grosso do Sul. Dentro das



possibilidades de enriquecimento curricular para habilitados matematicamente, a sala de aula regular deve ser considerada. Este texto relata uma experiência que pode auxiliar os professores regentes de Matemática para atender alunos acima de média em Matemática dentro da sala de aula regular, sem excluir os demais do processo de Enriquecimento! Assim todos podem participar e compartilhar conhecimentos.

A proposta foi elaborada e executada como oficina “Resolução de problemas matemáticos”. Todos os alunos foram convidados a discutir as atividades propostas. O objetivo da oficina foi oferecer uma possibilidade ao professor regente de incluir o aluno com Altas Habilidades Matemática (AHM) sem excluir os demais alunos do processo de construção do conhecimento. Durante a oficina os participantes não puderam consultar livros, mas poderiam sentar em grupos e discutir as atividades. Participaram dessa oficina alunos com AHM e alunos não identificados com AHM tendo os professores regentes como observadores.

As atividades propostas foram selecionadas a partir de teoremas simples de demonstrações geométricas, assim como problemas sem muita complexidade, mas que envolvessem a geometria. A seguir alguns exemplos das atividades selecionadas (figs. 2 e 3).

A escolha do tema demonstração se deve ao fato de que autores diversos (NOGUEIRA, 2019) admitirem que ela possui objetividade, veracidade, clareza e é considerada como uma atividade cognitiva específica e autônoma por estar ausente nos livros didáticos atuais e ser um conteúdo relevante no contexto matemático ela serve como componente enriquecedor de currículo. Demonstrar é um exercício de lógica e, em razão disso,

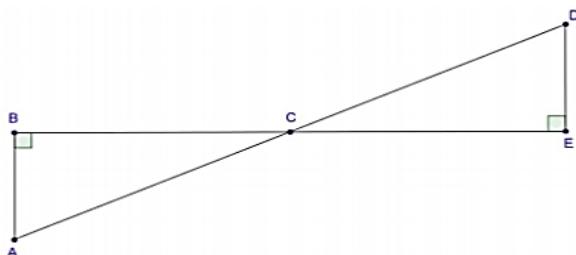
torna-se um importante instrumento para o desenvolvimento do raciocínio-lógico, pois estimula o pensamento especulativo do estudante e o direciona a uma aprendizagem significativa, em que ele possa refletir sobre suas respostas corretas e incorretas, de suas suposições e dos procedimentos de resolução (NOGUEIRA, 2019, p.57-58).

Um fator digno de observação é que, se abordada de forma rigorosa, ela exige compreensão dos modos de representação, ou seja, é essencial ter perspectiva de planificações, cortes, projeções e domínio da simbologia. No entanto, considerando que o aluno da educação básica tem pouco domínio da geometria, e nem sempre domina satisfatoriamente a linguagem matemática, a proposta é de justificar a proposição com o recurso da língua materna, gestos e desenhos bem como redigir a justificativa na língua materna.

As atividades propostas já fizeram parte do currículo da educação básica em meados do século XX. Maeder (s.d) autor do livro que traz as proposições apresentadas, tem a sua 11ª edição publicada no início de década de 1950 e se fundamentou em uma resolução de 1951.



Figura 3. Atividade Proposta



Hipótese: C é o ponto médio de BE

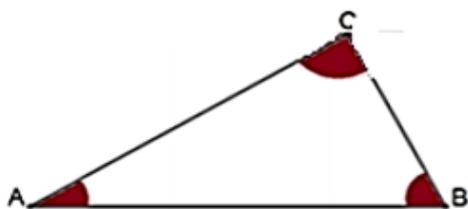
Tese:  $\triangle ABC \cong \triangle DEC$

For

**Atividade n° 2:** De acordo com a figura n° 2, sabendo que C é ponto médio de BE, explique que os triângulos ABC e DEC são congruentes.

Fonte: Adaptado de Maeder (s.d.).

Figura 4. Atividade proposta



$\triangle ABC \iff$   $|b - c| < a < b + c$   
 $|a - c| < b < a + c$   
 $|a - b| < c < a + b$

Hipótese:

Fonte: Adaptado de Maeder (s.d.). Tese:  $\widehat{CAB} + \widehat{ABC} + \widehat{ACB} = 180^\circ$

**Atividade n° 5:** De acordo com a figura n° 5, explique porque a soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer vale  $180^\circ$ .

O ponto importante da suplementação ao aluno superdotado matematicamente em sala de aula é a abordagem feita pelo professor, pois deve ser realizada com a sensibilidade de não reforçar os estereótipos que o aluno com AHM, na maioria dos casos, já sofrem ao longo da vida escolar. O aluno precisa se sentir incluído na segurança de ser estimulado e desafiado, mas sem a sensação de não poder fracassar ou errar, sem cobranças direcionadas a ele para não expor este aluno perante os demais. Uma parcela dos professores tende a usar o aluno com AHM como exemplo aos demais e isso acaba desencadeando desconfortos sociais no ambiente escolar e pode gerar até mesmo problemas para frequentar a escola (RECH; FREITAS, 2012).

A experiência realizada teve como resultados o engajamento dos alunos para resolver as atividades propostas. Ocorreu a troca de conhecimentos acadêmicos e o contato com a Matemática



numa linguagem menos formal, possibilitou a troca de ideias sobre técnicas. Essa abordagem da Matemática sem o uso de linguagem rigorosa ou de uma explicação formal feita por um profissional da Matemática mostrou-se estimuladora de debates. De igual modo o desafio proposto possibilitou desenvolver a segurança aos alunos com AHM, pois puderam colaborar com seus conhecimentos sem que lhe fosse exigido e sem enfatizar a expectativa de acertos. A interação foi enriquecedora para todos os envolvidos, inclusive para os professores regentes que participaram como observadores da oficina. Indicaram terem compreendido que são muitos os aspectos que devem ser considerados dentro da suplementação curricular ao superdotado, na sala regular. No relato da maioria dos alunos ficou evidenciado que se sentiram desafiados e encorajados para desenvolver técnicas diversas sem se preocupar com formalidade Matemática. Relataram também que aprenderam que a Matemática é dinâmica e que pode ter várias técnicas para resolver o mesmo desafio e chegar ao mesmo resultado.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é necessário procurar subsídios na literatura para aprimorar diariamente o atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, dado que este é um direito deste público. Faz-se oportuno propiciar o desenvolvimento deles e reconhecer o potencial de cada discente e igualmente ir suprindo as suas necessidades educacionais com um currículo suplementado.

São muitas as possibilidades de enriquecer o currículo e, em muitos casos, os professores estão tão focados em complementar o currículo, mas ficam paralisados diante de um currículo engessado e em uma única forma de abordar. Em alguns casos até subestimam a capacidade de reflexão autônoma dos alunos ditos “normais” diante de um aluno com Altas Habilidades Matemáticas.

A experiência relatada reforça que o Enriquecimento Curricular Escolar do Tipo I, II e III, são possíveis em sala regular e podem ser desenvolvidos com variados conteúdos do currículo. Esse tipo de abordagem pode ser produtiva e apresentar resultados positivos para os alunos envolvidos, inclusive os superdotados matematicamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília, DF, 1995. (Série Diretrizes).

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez.



1996.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação especial na educação básica. Brasília: Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Não paginado.  
BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador – Execução da Ação.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na **Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008. Não paginado.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 2013b.

CARDOSO, P. C. S. SARMENTO, S. Programa de excelência acadêmica (PROEX): Um relato de como se tornar um professor formador na educação superior. *Rev. Docência Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 99-118, jul./dez. 2018. Disponível: [https://www.researchgate.net/publication/329699501\\_Programa\\_de\\_excelencia\\_academica\\_PROEX\\_um\\_relato\\_de\\_como\\_se\\_tornar\\_um\\_professor\\_formador\\_na\\_educacao\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/329699501_Programa_de_excelencia_academica_PROEX_um_relato_de_como_se_tornar_um_professor_formador_na_educacao_superior). Acesso: 07 dez. 2022.

FREITAS, S. N. et al. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p.195-209, set-dez, 2012. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24240/17219> Acesso: em: 21 nov. 2022

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. PLETSCHE, M. D. FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educ. rev.* N. 2 v.32, UFSM, Santa Maria, RS. jul./dez. 2007. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 13 nov. 2022

GUENTHER, Z. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Editora UFLA, 2011.

GUENTHER, Z.C. RONDINI, C.A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educ. rev.* vol.28 no.1 Belo Horizonte mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011> Acesso em: 01 fev. 2021.

MAEDER, A. M. **Curso de Matemática.** Edições Melhoramentos. SP. 11ª edição. Sd.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.



PÉREZ, S.G.P.B. FREITAS, S. N. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro.** Educ. rev. n.41 Curitiba jul./set. 2011. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008> Acesso em: 01 dez. 2022

PINTO, R. R. M. FLEITH, D. S. **Percepção de professores sobre alunos superdotados.** Estud. psicol. (Campinas) v.19 n.1 Campinas jan./abr. 2002. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007> Acesso em: 01 dez. 2022

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria / RS.** Revista Brasileira de Educação Especial, V. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. **O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades.** Revista de Educação Especial, n. 25, p. 59-71, 2012. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/245> Acesso em: 07 dez. 2022.

RENZULLI, J. S; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model:**a comprehensive plan for educational excellence. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre: RS, n.1, v. 52, p. 75-131, jan/abr, 2004.

RENZULLI, J. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação.** Revista Educação Especial. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Santa Maria –RS, v. 27, n. 50, p. 539 -562, set./dez. 2014. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação:** problema ou solução? 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SIMONETTI, D. C. **Altas habilidades:** revendo concepções e conceitos. Vitória: ABAHSD/ES. 2007. Disponível: <http://www.altashabilidades.com.br/altashabilidades/index.htm> Acesso em 11 dez. 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. **Roeper Review**, v. 8, n. 3, p. 150-154, 1986.

VIEIRA, A. B. LACERDA, L. R. C. MARIANO, C. A. B. S. **Contribuições da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na Educação Especial da rede municipal de Vitória - ES.** Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES Vitória, ES. A .15, v.20, n.48, p.132-153, Jan/jul2019. Disponível: [https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/24606/pdf\\_1](https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/24606/pdf_1). Acesso: 07 dez. 2022.

VIRGOLIM, A. M. R. **Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli.** Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP. 1998.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## DIREITOS HUMANOS, MULHERES E EDUCAÇÃO: A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

## HUMAN RIGHTS, WOMEN AND EDUCATION: THE NECESSARY ARTICULATION WITH CULTURAL STUDIES

David Arenas Carmona<sup>1</sup>

Marcello Augusto Ferreira da Silva Portocarrero<sup>2</sup>

Priscila Gambarra de Souza Portocarrero<sup>3</sup>

### RESUMO

Esse artigo pretende favorecer e fomentar a discussão em torno da necessidade de os Estudos Culturais articularem o estabelecimento de uma cultura dos direitos humanos. Partindo de uma reflexão simples, ancorada na legislação brasileira, buscou-se questionar, refletir e interpretar, se todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, porque continuamos apresentando altos índices de violência contra a mulher? Dessa forma buscamos trazer através de uma abordagem qualitativa e pelo caminho metodológico de uma minuciosa e atenta revisão de literatura, articular os temas que versam sobre gênero, cultura, direitos humanos, educação e estudos culturais. No que diz relação as questões de gênero, deve-se entender que embora muito caminhou-se na história da sociedade humana, existe uma dívida antiga e profunda de descaso com o gênero feminino, toda vez que a inserção e presença da mulher no espaço social mais do que um verdadeiro ato de reconhecimento cabal, teve como principal motivação as necessidades próprias do sistema capitalista que, em atenção à questões de produtividade em longa escala e, em inversa proporção, diminuição dos custos de produção, precisou da transformação, em mão de obra de um número cada vez maior de pessoas. Entende-se que se está sendo proposta uma reflexão sobre a reconstrução do conceito de direitos humanos, faz-se necessária a compreensão da trajetória histórica dos direitos humanos em nossa sociedade, o que se apresenta no decorrer do artigo para depois podermos discutir acerca da polifonia de termos e de uma cultura acerca destes direitos. Concluiu-se a partir da pesquisa efetivada que os Estudos Culturais nos autorizam a realizar as articulações que aqui ousamos propor e que a conscientização do que estamos vivendo é imprescindível, a mudança que a sociedade necessita é imperiosa e urgente, é preciso garantir direitos, transformar a educação, reestruturar políticas

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Estudos Culturais. Estudos de Gênero

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (PPGEDU/UFMS), Mestre em Geografia (UFMS/CPAQ), Licenciado em Pedagogia. E-mail: [arenas.carmona@ufms.br](mailto:arenas.carmona@ufms.br)

<sup>2</sup> Mestrando em Estudos Culturais- UFMS/CPAQ. Advogado, Graduado em direito pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, e Graduado em Administração UFMS. E-mail: [mafspportocarrero@hotmail.com](mailto:mafspportocarrero@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Estudos Culturais –UFMS/CPAQ. Licenciada em Pedagogia pela UFMS/CPAQ. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Decolonialidade CNPQ/UFMS/CPAQ. E-mail: [prigambarra89@gmail.com](mailto:prigambarra89@gmail.com)



## ABSTRACT

This article intends to favor and encourage discussion around the need for Cultural Studies to articulate the establishment of a culture of human rights. Starting from a simple reflection, anchored in Brazilian legislation, we sought to question, reflect and interpret, whether all beings Humans are born free and equal in dignity and rights, why do we continue to present high rates of violence against women? In this way, we seek to bring, through a qualitative approach and the methodological path of a thorough and attentive literature review, to articulate the themes that deal with gender, culture, human rights, education and cultural studies. Regarding gender issues, it must be understood that although much has been achieved in the history of human society, there is an old and deep debt of neglect towards the female gender, whenever the insertion and presence of women in the social space more than a true act of complete recognition, its main motivation was the specific needs of the capitalist system which, in attention to issues of long-scale productivity and, in inverse proportion, reduction of production costs, required transformation, in the hands of work of an increasing number of people. It is understood that if a reflection is being proposed on the reconstruction of the concept of human rights, it is necessary to understand the historical trajectory of human rights in our society, which is presented throughout the article so that we can then discuss polyphony terms and culture surrounding these rights. It was concluded from the research carried out that Cultural Studies authorizes us to carry out the articulations that we dare to propose here and that awareness of what we are experiencing is essential, the change that society needs is imperative and urgent, it is necessary to guarantee rights, transform education, restructuring policies

**Keywords:** Human rights. Cultural Studies. Gender Studies

## 1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas reflexões que iríamos propor neste capítulo, pensamos nas inúmeras vezes que vemos noticiado casos de violência contra as mulheres, ao mesmo tempo que nos chega, vasta literatura sobre o quanto as mulheres têm ocupado novos espaços na sociedade e tem, na sociedade atual, cada vez mais, seus direitos “respeitados”<sup>4</sup>. Diante dessa situação, em que os casos de violência contra esse sujeito feminino, dos direitos cada vez mais respeitados, aumentam exponencialmente, diante dos casos de assédio, seja ele moral, ou de importunação, ou até mesmo de desqualificação de suas habilidades profissionais, nos intriga em que esfera estes direitos estão sendo respeitados?

Dessa forma, quando ouvimos falar da necessidade de se reconstruir o conceito de direitos humanos, acreditamos que peremptoriamente existe a necessidade de se propor uma cultura dos direitos humanos que atenda em sua totalidade a todos os indivíduos, independentemente de qualquer tipo de particularidade específica de índole de gênero, de credo,

---

<sup>4</sup> Grifo dos autores.



de raça ou de religião. Há como premissa fundamental para a transformação social ao respeito desta necessidade, aquilo que é a base de qualquer tipo de mudança, a de se levar ao terreno prático aquilo que é teorizado pois, e isso é uma carência antiga da sociedade, pouco adianta deixar no texto o que deve ser uma prática social permanente.

No que diz relação as questões de gênero, deve-se entender que embora muito caminhou-se na história da sociedade humana, existe uma dívida antiga e profunda de descaso com o gênero feminino, toda vez que a inserção e presença da mulher no espaço social mais do que um verdadeiro ato de reconhecimento cabal, teve como principal motivação as necessidades próprias do sistema capitalista que, em atenção à questões de produtividade em longa escala e, em inversa proporção, diminuição dos custos de produção, precisou da transformação, em mão de obra de um número cada vez maior de pessoas. No espectro social mais amplo, esta mudança na organização da sociedade acarretou efeitos nas mais variadas práticas, tais como a organização do mundo laboral, a necessidade de ampliar a oferta educativa e de capacitação a um contingente que praticamente duplicou seu universo, e principalmente, a urgência de rearranjar o etos de uma sociedade que, historicamente, foi construída na sobre valoração da presença masculina e a sub valoração da presença feminina. Podemos encontrar em Engels (1980) e Morgan (1976) que as formas de família e as relações entre homens e mulheres se transformaram ao longo da história, segundo estes autores, seguindo etapas evolutivas e que a submissão das mulheres aos homens está ligada ao sistema capitalista e só mudará essa condição quando este sistema desaparecer (Engels, 1980).

Colateralmente, e como mais um efeito na estrutura social, a presença massiva da população adulta no mundo do trabalho, obrigou as autoridades públicas, ampliar a oferta de espaços escolares a uma população infantil que, cada vez mais cedo, ficava sem a companhia de adultos nos espaços familiares, o que massificou, de forma exponencial, a oferta de instrução educativa para a socialização de população infantil, assim como, conjuntamente, o preparo para uma futura inserção laboral.

Neste ponto, cabe fazer alguns tipos de questionamentos da visão que historicamente, o universo masculino teve do mundo feminino, toda vez que sempre resultou mais fácil rotular e estigmatizar aquilo que é desconhecido, do que tentar conhecer e compreender, sendo assim, criou-se a percepção na base primaria do ordenamento social, a tradição religiosa, de que a mulher não passava de ser um apêndice do universo masculino, que algumas particularidades próprias da biologia do gênero, não faziam mais que constatar algum tipo de imperfeição fisiológica, assim como um manifesto sinal de inferioridade em relação ao homem. Como podemos ver nesta referência a Cesare Lombroso, médico criminologista italiano, professor de



psiquiatria na Universidade de Turim, que em suas pesquisas, aponta inúmeras “deficiências” nas mulheres bem como ausência de inteligência, justificando seu argumento através da sexualidade feminina.

Lombroso, cujas ideias estavam revestidas de forte teor evolucionista, apontava na mulher inúmeras deficiências, além de atribuir-lhe fortes traços de perfídia e dissimulação. Ele afirmava que a mulher era menos inteligente do que o homem e dotada de menor sensibilidade nos mais diversos âmbitos, especialmente na sexualidade. Como exemplo, citava sua capacidade de se manter em castidade, condição impossível de exigir-se dos homens. Com este raciocínio, justificava que as leis sobre o adultério só atingissem a mulher, cuja natureza não a predispunha a este tipo de transgressão. As considerações de Lombroso contribuíram para que a desigualdade se explicitasse na regulamentação jurídica. A infidelidade masculina constituía um assunto de domínio privado, em contraposição à feminina, vista como crime. (Colling, 2014p.87-88)

Sintetizando, pode-se concluir que o percurso que a mulher fez pela história da humanidade, foi sempre tortuoso e menosprezado, que todas e cada uma das tentativas de reversão desta problemática impôs severas sanções às destemidas que ousaram desafiar este ordenamento, a começar pela queima na fogueira das mulheres no período inquisitório, prévia exposição e flagelo físico nos espaços públicos, o escárnio público que sofreram aquelas que pretenderam advogar pelo direito a sufrágio nos inícios do século XX, as burlas e escárnios de toda sorte que tiveram que suportar as mulheres que reivindicaram o direito ao seu corpo e sua sexualidade na segunda metade do mesmo século, até os nossos dias, onde qualquer reivindicação de gênero, traz inexoravelmente, o rótulo de “desequilibrada” ou a acusação de “promiscuidade”.

Falar em gênero em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos. Neste sentido, é necessário criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina (Colling, 2014, p.24)

Louro (1997), destaca que gênero é um conceito social, inicialmente utilizado justamente para rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo, ou diferença sexual, esse é um conceito que também representa uma ferramenta política que pode contribuir no estabelecimento de uma cultura dos direitos humanos. O conceito de gênero não está relacionado ao estabelecimento de papéis, como o que a sociedade convencionou serem próprios, adequados e/ou permitidos para uma mulher. Também aqui é o momento de



trazermos o conceito de cultura, que de acordo com Williams (1992), o termo cultura é inicialmente associado ao cultivo de vegetais, e a partir do século XVIII, em função da Revolução Industrial emerge e passa a se referir também ao cultivo da mente humana.

Quanto aos caminhos metodológicos percorridos, esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa, que se valeu da técnica da pesquisa bibliográfica para ir em busca de aprofundamento teórico a partir dos verbetes propostos nesta discussão. Como nos assevera Gil (2008), a principal vantagem desse tipo de pesquisa, reside no fato de que ela permite ao investigador, cobrir um número bem maior de fenômenos.

## **2. DIREITOS HUMANOS: CONCEITO (S) E TRAJETÓRIA HISTÓRICA**

Antes de adentrar na discussão referente à ideia de direitos humanos, faz-se necessário discorrer alguns elementos constitutivos da identidade que a humanidade traçou ao longo da história qual é a noção de tempo, dimensão que junto à de espaço, resultam essenciais para se entender a caminhada de nossa espécie sobre o planeta terra, tal concepção sofreu algumas mudanças, a começar pela proibição absoluta do homem de se apropriar daquilo que só ao criador pertencia, quando o ser humano construiu à sua identidade religiosa e normativa em plena idade média, posteriormente, a apropriação dele, o tempo, por parte do ser humano quando a humanidade perde a hegemonia da religião em detrimento da cientificidade, na passagem até a modernidade e, finalmente, na supremacia desta dimensão, atemporal, produto da hegemonia da produtividade imposta pelo capitalismo econômico por sobre a experiência humana de viver, que foi constatada pelo materialismo histórico de Marx (Williams,1979).

O advento do pensamento iluminista, plasmado na contemporaneidade nos ideais revolucionários franceses, colocam em perspectiva uma nova concepção filosófica desta dimensão, convencionando de certa forma, que a passagem do homem da modernidade à história mais recente, pressupõe romper com a linearidade temporal pois, de certa forma, deve se realizar, esta passagem, voltado ao passado pois questões de cunho ético e reivindicatório, exigem do ser humano a sua redenção dos erros do passado, principalmente no que diz respeito ao trato prodigado aos indivíduos que não faziam parte do universo étnico racial eurocêntrico.

O padrão de normalização da condição humana eleito pela modernidade relaciona-se ao modelo de sujeito de origem europeia, masculino, branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência. A narrativa histórica dos colonizadores determinou a matriz de humanidade que serviu de parâmetro para a definição das proteções necessárias ao desenvolvimento de sua forma de vida e considerada como a representação da demanda legítima por respeito.



Para além de reforçar a necessidade de proteção de determinados sujeitos e sua forma de vida, tal concepção, porque incapaz de absorver outros perfis, gera hierarquização entre seres humanos, saberes e cosmovisões que terão de ser sufocados e invisibilizados para que não ponham em risco o desenvolvimento do projeto de dominação colonial que os sustenta. (Pires, 2020, p.316)

Se estamos propondo uma reflexão sobre a reconstrução do conceito de direitos humanos, inicialmente faz-se necessária a compreensão da trajetória histórica dos direitos humanos em nossa sociedade, para depois podermos discutir acerca da polifonia de termos e de uma cultura acerca destes direitos. Em 1948 em Paris, foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração de Direitos Humanos, que norteiam o que é necessário para uma vida digna do ser humano. Em seu Preâmbulo diz, “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Declaração de Direitos Humanos, 1948).

[...]os povos das nações unidas reafirmaram na carta sua fé nos Direitos Humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla [...] (Candau e Sacavino,2010, p.44)

Isso se deu de forma efetiva após grandes revoluções. Houveram outros documentos que foram elaborados em alguns países, que vigoravam apenas em seus territórios. Com a criação da ONU (Organizações Nacionais Unidas,1945) esse documento foi criado para que seja seguido por todos os países, e mesmo assim, ainda continuam guerras que ferem esse documento na sua íntegra, já que não é possível viver em guerra.

### **3. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA?**

A educação diferenciada costuma ser um espaço para discussão da inclusão de temas que são necessários e que costumam ser tratados pelos direitos humanos. Mas pensamos aqui em trazer um aspecto referente a necessidade de que esta perspectiva saia, como já apontamos no início de nossas reflexões do discurso comumente praticado, ou das teorias muito bem-postas e passe a fazer parte da prática, da prática pedagógica de quem está envolvido com a educação. Um dos maiores obstáculos para a ‘difusão e educação dos direitos humanos é o abismo existente entre o discurso, as palavras e os fatos e as atitudes” (Candau e Sacavino,2010, p.26).



Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (Brasil,1996), nota-se que alguns temas deixaram de ser referenciados e abordados, como por exemplo a questão de Direitos Humanos, em uma visão mais incisiva, como era com antigas matérias, que disciplinavam especificamente a consciência moral e cívica, e com isso tornou-se necessário a discussão mais ampla dos temas, com visões diferenciadas e até mesmo distorcidas de temas tão caros e relevantes à vida em sociedade. Observa-se que a sociedade civil organizada tem papel preponderante na discussão de temas sensíveis, e que envolvem os Direitos Humanos e estes vinculados diretamente à Educação, pois, a partir dela que se divulga todo o conhecimento de maneira objetiva, afirmando valores e criando consciência ética nos cidadãos, assim,

A educação para os direitos humanos, como valor essencial à formação da pessoa, da justiça social e da cultura da paz, enquanto uma utopia realizável, demanda o exercício de circulação dos conhecimentos aos meandros das políticas públicas e aos mecanismos sociais de autogestão, de modo basilar a escoá-la a todos os níveis dos processos educativos (Monteiro,2009, p. 2).

No artigo que versa sobre o “Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade”, a autora propõe a seguinte reflexão

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire (Soares, 2004, p. 58)

Resta claro que a visão acerca do papel da Educação em relação aos Direitos Humanos deve ter um caráter preponderante e incisivo, visto que, cabe a ela o direcionamento bem como, influenciar a todos, de uma forma que se eliminem preconceitos e discriminações acerca das pessoas. Ainda, faz-se necessário considerar que incluído nessa perspectiva da educação, está a família, pois em sendo a base de toda a sociedade, tem como atributo principal, a educação para os atos da vida cotidiana e o respeito às diferenças, para que se possa efetivamente tornar claro o conceito de Dignidade Humana.

Os problemas enfrentados quando se fala sobre Educação e Direitos Humanos, que se diga, são umbilicalmente interligados, é a situação cultural, principalmente no Brasil, pois toda a problemática estabelecida, uma vez sanada no seu nascedouro, com certeza já traria a diminuição da tensão havida entre a sociedade quando se toca no assunto Direitos Humanos.



A diferença social, aliada às desigualdades econômicas são fontes de exacerbação de opiniões quando tratamos da problemática Educação X Direitos Humanos, refletidamente no campo de políticas, tanto sociais, quanto culturais.

Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando na arena política desde o fim do século XX,

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Assim, a educação deve ser vista e tratada mais enfaticamente como política pública e direito social, uma vez que o Brasil é um Estado Democrático de Direito e como tal, deve garantir a seus cidadãos, dignidade e principalmente cidadania, nisto estabelecidos direitos à igualdade, à educação, dignidade, entre outros direitos encarnados pela Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988.

Essa premissa nos remete a um dos pressupostos teóricos arendtianos, a partir seu famoso escrito denominado “A crise da educação no mundo contemporâneo”, de 1957.

No documento, a filósofa diz que “sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado futuro para com o mundo comum, o qual para poder ser transformado também deve estar sujeito à conservação” (César; Duarte, 2010, p. 826). Não é possível desvincular a educação da política, pois em tudo há política, a comunidade em que a escola está inserida, o contexto social em que vivem os alunos, suas realidades. E como nos apresenta Silva (2011), a educação sempre foi permeada pelos preconceitos e estereótipos, mesmo em países onde aparentemente o acesso para homens e mulheres era igualitário, ocorriam desigualdades.

Desigualdades estas, tanto quanto aos recursos educacionais, quanto ao currículo dividido por gênero. A educação, bem como toda a sociedade está organizada de acordo com as características do gênero dominante, ou seja, o masculino (Silva, 2011). O que nos remete ao já abordado por nós neste tópico, a necessidade imperiosa da difusão de uma educação dos direitos humanos e da transformação dos discursos em práticas efetivas.

#### **4. DIREITOS HUMANOS, MULHERES E GÊNERO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS NOS ESTUDOS CULTURAIS**



As diferenças impostas as mulheres ao longo dos séculos, traduzidas na maioria das vezes em violência, invisibilização e/ou silenciamento, não podem ficar de fora da discussão sobre direitos humanos. Ainda mais quando somos sabedores de que para além de políticas públicas, precisamos é de espaços onde se possa desconstruir práticas preconceituosas que muitas vezes encontramos em lugares que se apresentam como plurais e receptivos a ouvir a todos os sujeitos outros, “o gênero tornou-se uma das categorias analíticas mais importantes na empreitada acadêmica de descrever o mundo e na tarefa política de prescrever soluções.” (Oyěwùmí, 2020, p.85)

Podemos fazer uma correlação entre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10/12/48 e a Constituição Brasileira de 1988, em especial nos artigos 1º e 5º, na qual destacamos o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, na qual, respectivamente, “ todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Brasil, 1988, art.1º).

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (Brasil, 1988)

Ainda, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher das Nações Unidas (CEDAW), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1979, é clara ao determinar, no Artigo 5º, que:

[...] os Estados-Parte tomarão todas as medidas apropriadas para [...] modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, com vistas a alcançar a eliminação dos preconceitos e práticas consuetudinárias e de qualquer outra índole que estejam baseados na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres (Segato, 2003b, p.115).

Ao se realizar uma leitura transversal acerca do tema, Direitos Humanos, podemos direcionar o que se busca acerca das articulações com os Estudos Culturais, é que necessário se faz a implementação de discussões que abordem temas e questões sociais urgentes, para a busca de instrumentos e garantias jurídicas para a população de um modo geral.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo pretendeu favorecer e fomentar a discussão em torno da necessidade de os Estudos Culturais articularem o estabelecimento de uma cultura dos direitos humanos. Se todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, porque continuamos apresentando altos índices de violência contra a mulher? As mortes violentas por questão de gênero, continuam acontecendo, como trouxemos no início deste capítulo, todos os flagelos sofridos pelas mulheres ao longo da história na luta pelos seus direitos, ainda continuam.

Hoje não são mais as fogueiras que matam, mas o escárnio público continua, quando se invisibiliza uma mulher, quando se nega o seu direito a fala, quando se nega o seu direito à liberdade, quando não se permite que ela tenha opinião sobre seu próprio corpo e sua vida. Isso sem falar na violência que é exercida no âmbito familiar, como lesão corporal, ameaças, estupro e até mesmo a morte.

A maioria dos crimes de feminicídio, ocorre motivado pelo ódio, ódio ao simples fato de tratar-se de um indivíduo do gênero feminino. A necessidade de alavancar aos estudos culturais os estudos de gênero e por extensão a sexualidade torna-se imprescindível, toda vez que o que existe ao respeito do que determina a identidade de gênero, contudo o que em conhecimento já se avançou, ainda é incipiente. Alguns poderão afirmar que é uma condição social, outros que é uma condição biológica e os mais radicais vociferarão que é uma questão de natureza psicológica ou moral, leia-se “perversão”, “doença”. Essa falta de consenso, ou melhor de bom senso, ou a ausência total de qualquer senso ou compreensão dos fatos afeta de maneira ostensiva a vida de todos aqueles que o patriarcado endêmico de nossa sociedade determine e/ou estabeleça como diferente.

Tudo continua igual, no que tange aos “direitos” da mulher, como nos esclarece Colling (2014), vivemos tempos diferentes, mas os discursos são iguais, é só percebermos o que acontece a nossa volta, na academia, na política, na mídia, nas ruas. O discurso de ódio, misoginia e invisibilização dirigido as mulheres permanece e foi reforçado nos últimos 6 anos com o impeachment da primeira presidenta que o Brasil já teve e com os “discursos” de apologia ao estupro e violência proferidos pelo seu sucessor que esteve na presidência do país no período 1 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

Nesse ponto podemos trazer a educação para o contexto, mais especificamente a educação diferenciada, que deve ou deveria se ocupar do reconhecimento das diferenças e de não reproduzir no espaço escolar práticas sexistas porque se deixarmos nas mãos de quem pensa ter o poder, os direitos humanos continuarão encontrando resistência, falar sobre gênero,



sexualidade, feminismos, raça, continuará sendo visto como um ato subversivo e não como um direito constituído,

Os estudos culturais nos levam a pensar de maneira crítica e a compreender diferentes formas de ser, de pensar, de compreender o contexto social, de ver o outro. Todo o discurso da sociedade é androcêntrico, as mulheres necessitam ser de fato sujeitas de sua própria história. Meyer (2005), destaca a importância dos estudos de gênero para além das discussões dos papéis e funções de mulher e homem, mas sim para a problematizar, como aqui tentamos mesmo que de forma inicial, outros aspectos e processos como por exemplo, destacar a importância de se debruçar sobre temas como, direitos humanos, mulheres, educação e estudos culturais.

Somos sabedores de que a reflexão que propomos, ainda é frágil, diante do contexto histórico, sociológico, filosófico, político, psicológico, jurídico, entre outros campos existentes de luta e pesquisa, mas também compreendemos que se faz necessário, que várias tentativas como essa sejam propostas, de debate e reflexão sobre os direitos humanos, as mulheres e a educação, em algum momento, a violência, o desrespeito, a importunação, a invisibilização terão que deixar de parecer “naturais” perante os olhos do mundo. E como os Estudos Culturais são uma prática crítica que incorpora um comprometimento com a complexidade, a contingência e a contextualidade e se direcionam ao discurso político e à cultura, entendemos essa articulação necessária (Grossberg,2019).

Wortmann (2022), sustenta que um dos mais importantes delineamentos pensados para os Estudos Culturais se relaciona à disposição de promover análises que coloquem em articulação teorias e metodologias de outros campos e movimentos sociais.

Ainda como Wortmann (2005) destaca, os Estudos Culturais nos autorizam a propor as articulações que aqui ousamos propor. A conscientização do que estamos vivendo é imprescindível, a mudança que a sociedade necessita é imperiosa e urgente, porque como nos diz Hooks (2018), o pensamento e o comportamento sexistas são as ameaças, os inimigos, é preciso garantir direitos, transformar a educação, reestruturar políticas

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.



CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: concepções e metodologias.** In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. DIAS, Adelaide Alves (Organizadoras). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CASTRO, Mary Garcia (Org.) **Educação, gênero e decolonialidade do saber: esperando outros tempos.** FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO), Número 20, Brasília, 2022.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. **“Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo”.** In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. <https://www.redalyc.org/pdf/298/29815819012.pdf> Acesso em 24 de junho de 2023.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje** Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, Editora Atlas, 2008.

GROSSBERG, Lawrence. **What did you learn in school today? Cultural Studies as pedagogy.** In: AKSIKAS, Jaafar; ANDREWS, Sean Johnson; HEDRICK, Donald (eds.). **Cultural Studies in the Classroom and Beyond. Critical Pedagogies and Classroom Strategies.** Palgrave Macmillan, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks;** tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. **Contemporaneidade e educação em direitos humanos.** In: LEMES, Sebastião De Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo. (Orgs.). **A hora dos Direitos Humanos na Educação.** São Carlos: RIMA, 2009.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Educação, saúde e politização da maternidade: olhaes desde a articulação entre Estudos Culturais e Estudos de Gênero.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). **Cultura, poder e educação. Um debate sobre estudos culturais e educação.** Canoas, Editora da ULBRA, 2005.

MORGAN, L. **A sociedade primitiva.** Lisboa. Presença, 1976.



OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org) **Pensamento Feminista hoje. Perspectivas Decoloniais.** Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Por uma concepção amefricana de direitos humanos.** In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org) **Pensamento Feminista hoje. Perspectivas Decoloniais.** Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.

SEGATO, Rita Laura. 2003b. **"La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho".** In: **Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.** Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo 3010. pp. 107-130.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade- Uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SOARES, Maria Victoria Benevides. **Cidadania e Direitos humanos.** In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 56-65.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Tradução de Waltensir Dutra. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Editora paz e Terra, 1992.

WORTMANN, Maria Lúcia. **Interloquções entre os Estudos Culturais, a Educação e os Estudos Decoloniais.** Entrevista concedida a FONSECA, Janete Rosa. Revista Eventos Pedagógicos, v. 13, n. 3 (34. ed.), ago. / dez. 2022, número regular (ISSN 2236-3165 - Estudos Decoloniais. Sinop, Mato Grosso, UNEMAT, p 860-868.

WORTMANN, Maria Lúcia. **Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais).** In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). **Cultura, poder e educação. Um debate sobre estudos culturais e educação.** Canoas, Editora da ULBRA, 2005. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 20 de junho de 2023.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## EDUCAÇÃO, SUJEITOS E LUGAR DE FALA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

## EDUCATION, SUBJECTS AND PLACE OF SPEECH: A REFLECTION FROM CULTURAL STUDIES

Taís Mendes Carneiro<sup>1</sup>

Janete Rosa da Fonseca<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo aborda os desafios enfrentados pela educação contemporânea em um contexto de pós-modernidade, destacando a importância dos Estudos Culturais e da Interseccionalidade na compreensão teórica na reflexão sobre as questões relativas aos sujeitos da educação. Enfatiza a necessidade de considerar o ambiente escolar como um espaço cultural de diversidades, reconhecendo as influências do meio social, das redes sociais e da família sobre os indivíduos na comunidade escolar ressaltando a necessidade de ampliar os espaços de fala no ambiente escolar, promovendo a escuta afetiva como instrumento para compreender e adequar as subjetividades dos estudantes. Intenta-se estender o debate para o âmbito político, apontando que a escola pública, como instituição cultural e acadêmica gerida pelo Estado, está sujeita às políticas públicas que refletem as escolhas de governantes, que algumas vezes não são benéficas para a educação. Por vezes, o reflexo disso são situações conflitivas, pois não é usual ter um estudo prévio, ou uma consulta interna comunidade para debater a funcionalidade de tais ações neste que é um ambiente cultural tão plural. Observa-se, deste modo, que a gestão democrática tão defendida em legislação e no discurso da Formação Continuada de professores, distancia-se da sua função, por desconsiderar o mais importante, o parecer daqueles que diariamente estão colocando em prática vivências, saber científico e procedimentos metodológicos e técnicos. Pretende-se ainda discutir sobre as influências das redes sociais na formação de opinião e na disseminação de ideologias; nesse tocante é mencionada a atuação da extrema direita, o discurso de ódio e a manipulação de informações para justificar determinadas agendas. Busca-se ainda enfatizar a importância de integrar perspectivas teóricas dos Estudos Culturais, através de revisão bibliográfica, nas práticas educacionais a fim de criar ambientes inclusivos, no qual se celebra a riqueza das experiências individuais e se respeita a integralidade de cada indivíduo.

---

<sup>1</sup>Licenciada em Letras Português/Inglês. Mestranda em Estudos Culturais pela UFMS/CPAQ. E-mail: [tais\\_letras@yahoo.com.br](mailto:tais_letras@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Pós Doutorado em Neurociência(FURG), Pós Doutorado em Educação (UCDB), Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ. E-mail: [janete.fonseca@ufms.br](mailto:janete.fonseca@ufms.br)



**Palavras-chave:** Estudos Culturais, Interseccionalidade, Lugar de fala.

## ABSTRACT

This paper addresses the challenges faced by contemporary education in a context of post-modernity, highlighting the importance of Cultural Studies and Intersectionality in theoretical understanding and reflection on issues relating to the subjects of education. It emphasizes the need to consider the school environment as a cultural space of diversity, recognizing the influences of the social environment, social networks and the family on individuals in the school community, highlighting the need to expand the spaces for speech in the school environment, promoting affective listening as an instrument for understanding and adapting students' subjectivities. The aim is to extend the debate to the political sphere, pointing out that the public school, as a cultural and academic institution managed by the state, is subject to public policies that reflect the choices made by government officials, which are sometimes not beneficial to education. Sometimes it results in conflictive situations, as it is not usual to have a prior study or internal community consultation to debate the functionality of such actions in what is such a plural cultural environment. In this way, it can be seen, that the democratic management that is so widely defended in legislation and in the discourse of Continuing Teacher Education is distancing itself from its function by disregarding the most important thing, the opinion of those who are putting their experiences, scientific knowledge and methodological and technical procedures into practice on a daily basis. The aim is also to discuss the influences of social networks on opinion formation and the dissemination of ideologies; in this regard, the actions of the extreme right, hate speech and the manipulation of information to justify certain agendas are mentioned. It also seeks to emphasize the importance of integrating the theoretical perspectives of Cultural Studies, through a literature review, into educational practices to create inclusive environments in which the richness of individual experiences is celebrated, and the integrality of everyone is respected.

**Keywords:** Cultural Studies, Intersectionality, Place of speech

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura de um povo é a forma de expressão genuína das diversidades presentes em cada segmento da sociedade. O processo de formação de identidade durante as diversas fases da vida humana, vão “moldando” algumas vezes consciente, outras inconscientemente nossa forma de agir. A medida em que entramos em contato com os diferentes artefatos culturais tanto com relação às manifestações artísticas, quanto com as redes sociais vamos nos apropriando de formas de pensar e de agir no meio social.

Como em todo segmento da vida, há pontos positivos e negativos nisso, por isso os Estudos Culturais, por meio da análise das pluralidades de diversidades é ferramenta para buscar o debate tão importante para compreender a formação humana a partir de seu contato com as modernas formas de interação que, instrumentos como. Somadas as redes sociais abarcam; somadas a isso vasta literatura científica presentes na análise profunda da cultura e das formas de



produção e criação de significados que as sociedades trazem geração após geração sem a reflexão de seu benefício ou malefício na formação humana.

A educação contemporânea enfrenta desafios ímpares para refletir o ambiente escolar como um espaço cultural de diversidade. Os estudos culturais e os estudos interdisciplinares são fundamentais para a compreensão de conceitos teóricos e para a reflexão sobre os sujeitos da educação. Esses estudos ajudam a compreender as origens e os caminhos das ideologias nas diversas formas discursivas. Ao analisar as experiências dos professores e estudantes são exploradas as diferenças no ambiente educacional, as identidades dos estudantes e a interseccionalidade. Os objetivos são compreender as diversidades e a influência das redes sociais na formação da identidade estudantil, discutir a importância da análise dos discursos das redes sociais afim de identificar discursos segregadoras, refletir sobre a importância dos lugares de fala no ambiente cultural escolar, buscando enfatizar a importância da escuta ativa na compreensão das subjetividades.

A educação apresenta muitas vezes desafios na abordagem de questões políticas, uma vez que as escolas são espaços culturais e acadêmicos e que seus sujeitos estão expostos não só a cultura local, mas a uma diversidade cultural proporcionada pela forma moderna de interação em um mundo globalizado. Na modernidade, políticas internas e externas modificam formas de pensar e agir no meio social, também modificam práticas educativas com base na visão unilateral ou coletiva a depender do grupo político que esteja no poder.

O comportamento estudantil reflete nas salas de aula, diariamente a forma de pensar e de agir do grupo no qual aquele(es) sujeitos estão inseridos.

A análise dessas manifestações e a compreensão de tais nuances pode ser uma forma “aparar” as arestas, de buscar o debate dentro das diversidades de camadas que compõe a formação de um jovem, trazendo assim, quem sabe, uma ferramenta dialógica que pode ser usada na mediação de conflitos nos ambientes escolares.

Compreender do que o outro “é feito” pode ser uma forma de não deixar que subjetividades constituídas a partir de violências, gerem novos ciclos violentos e nocivos ao convívio social.

## **2. ESPAÇOS CULTURAIS & EDUCAÇÃO: ANÁLISE DIALÓGICA DE INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DOS ASPECTOS CULTURAIS.**

A educação contemporânea, em tempos de pós-modernidade, enfrenta desafios únicos, sendo imprescindível refletir o ambiente escolar como espaço cultural de diversidades, Nesse contexto, Os Estudos Culturais, e as discussões geradas nos ‘Os Estudos Interdisciplinares em



Diferenças, Diversidade e Alteridade’, disciplina do mestrado que gerou a discussões deste artigo, são agentes importante na compreensão de conceitos teóricos e na reflexão das questões de análise relativa aos sujeitos da educação. Sendo assim, os Estudos Culturais emergem como ferramenta crucial para entender as origens e as camadas de ideológicas presentes em diversidades de discursos, estejam eles implícitos ou explícitos nas diversas manifestações culturais. A partir de alguns análises e do alcance cognitivo que é possível, dentro das experiências docente, as diferenças no ambiente educacional, tanto quanto as identidades e subjetividades dos estudantes (sujeitos da educação) e a interseccionalidade, ou seja, os marcadores sociais que influenciam a forma de agir dos sujeitos no espaço escolar passam a ser assunto de debate no presente artigo.

O exercício de pensar nesses marcadores, faz com que busque-se a ampliação dos espaços de fala no ambiente escolar, exercitando a escuta afetiva, como instrumento para compreensão e adequação das subjetividades que encaminharão o diálogo entre pesquisador e pesquisado. Para Spivack:

A tarefa do intelectual pós-colonial dever ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça possa ser ouvida (a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e como consequência, possa também ser ouvido”. (SPIVACK, 2010, p.14)

O assunto educação, de maneira geral, oferece espaços de disputas no que se refere à questões políticas, pois sendo a escola pública um espaço cultural e acadêmico, gerido pelo estado, perpassa pelas políticas públicas condizentes com as escolhas democráticas advindas dos governantes eleitos pela população em determinados períodos.

Tais escolhas, moldam periodicamente as políticas internas e as práticas educacionais de acordo com a visão que cada grupo que está no poder.

Um conjunto de leis, no entanto, “protege” as instituições públicas de Políticas Públicas Educacionais do país, como a LDB, Educação Integra, PNAE, FUNDEB e BNCC, mais recentemente, dentre outras de discrepâncias absolutas na forma de agir de governantes.

O espaço cultural e acadêmico escolar, para além das questões organizacional, funcional e de políticas públicas, ainda sofre influência direta do meio social, das redes sociais e familiar dos indivíduos que estão inseridos na comunidade escolar. Portanto, a educação em tempos de pós-modernidade, ou como define Bauman, “*dos nascidos em tempos líquidos,*” enfrenta desafios singulares e seculares, sendo fundamental fomentar debates sobre temas transversais como consciência de classe e meritocracia, por exemplo, onde são esclarecidos a quem interessa as políticas meritocráticas, geradas por detentores de poder econômico que impõe padrões



inalcançáveis, pois partem dum ponto de vista unilateral, ignorando a geração de misérias geradas e por uma inexistência ou ineficácia de políticas sociais inclusivas e igualitárias. As ideologias fundamentadas por esses grupos são hoje amplamente espalhadas através das tecnologias, pois na era do Podcasts, esses grupos encontram espaços e público. Há a subversão de valores ou a manipulação de fatos para gerar “confirmação” de suas teorias segregadoras, misóginas ou até genocidas.

Segundo Castells (p.9), *a forma com que as pessoas pensam determina destino de instituições, normas e valores sobre os quais a sociedade é organizada [...]torturar corpos é menos eficaz do que moldar mentes*. O autor nos explica ainda que é por esse motivo que a luta pelo poder está atualmente em convencer as pessoas a pensar de uma determinada forma, pois dessa só assim, estabelecer-se-á uma relação de poder, de dominação das massas. Isso é que tem feito a extrema direita em nosso país, e podemos observar os efeitos maléficos disso no dia a dia nos ambientes escolares.

Observa-se que o convencimento nas redes vem através de uma espécie de “*silogismo do mal*”, situação na qual extrai-se um fato, por exemplo a morte de um jovem por um ex condenado da justiça, para justificar a necessidade de armar a população para evitar a violência, quando por trás disso está o interesse escuso da indústria armamentista, aliado a interesses políticos para gerar lucros e dividendos.

Enquanto sujeitos da educação, nossas vivências, experiências, as formas de lidar com as situações diárias, vão desenhando no espaço cultural em que estamos inseridos padrões de comportamentos que podem ser discriminatórios sem que ao menos nos demos conta disso. A percepção de tais padrões, ocorre mais claramente quando proporcionamos espaços de debates, e isso ocorre, segundo Castells, porque “*Os seres humanos criam significados interagindo com seu ambiente natural e social, conectando duas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais*” (Castells, p.9, 2013). O autor nos explica que apesar das comunicações em redes terem um alto poder de convencimento, o interlocutor não é passivo nesse processo, ele participa ativamente construindo os significados, ao contrário do que diz Jesùs Martin Barbero (2017 p.277) “Entre emissores-dominantes e receptores-dominados, nenhuma sedução, nem resistência, só a passividade do consumo e a alienação decifrada na imanência de uma mensagem-texto nunca atravessada por conflitos e contradições, muito menos por lutas.”

Observa-se aí dois pontos distintos de discussão, embora Barbero analise nesse contexto, não as redes sociais, mas a teledramaturgia, as novelas. Observando as contribuições de Barbero, poder-se-á, talvez essa seja uma questão relativa a gerações, uma vez que a pesquisa feita pelo autor esteja analisando a geração que hoje são pais ou avós dos estudantes, dos jovens citados nesse artigo ou nas pesquisas de Castells.



O relevante é pensar que ambas as gerações, são suscetíveis ao convencimento através das redes de persuasão existentes nos espaços virtuais de comunicação.

Há que se fazer um esforço considerável, para romper paradigmas, para transpor o “senso comum” das bolhas sociais em que essas gerações se encontram, abrindo assim possibilidades de debates que modifiquem a nossa própria forma de pensar. Essas bolhas, estão localizadas no espaço cultural das redes sociais, ou dos aplicativos de mensagens nos quais comunidades são criadas para manter, a depender do posicionamento político, desinformação e propagação de Fake News e/ou causar situações conflituosas onde imperam a desinformação, no intuito de manter mentes cativas, a serviço de grupos capitalistas, que veem seres humanos como massa de manobra, usando subterfúgios “conservadores” (que apenas se aplicam a aparências) na tentativa de estar no poder para obter ganhos, aos quais, a longo prazo, continuarão a manter as discrepâncias sociais e as riquezas do país nas mãos do grupo dos 10% mais ricos.

Sendo os estudantes, em sua maioria, indivíduos em formação, tornam-se presas fáceis e com propensão à cooptação de suas mentes jovens ao conservadorismo. As distintas camadas de ideias frágeis que vão sendo se consolidando na mente de meninos e meninas, não aparecem de forma literal, mas através de uma diversidade textual, onde cada ideia segregatória é implantada em forma de memes, brincadeiras, piadas racistas, sexistas, machistas. São camadas de preconceitos disfarçadas, muitas vezes dentro de conceitos repassados dentro do seio familiar. Dessa forma, aqueles que ainda não amadureceram com as vivências, muitas vezes não percebem que determinadas “brincadeiras” vão enraizando nas vivências sociais preconceitos seculares com uma roupagem moderna.

Há algum tempo atrás, havia um meme altamente compartilhado, neste havia sempre uma pessoa preta e a frase “ Nego pensa que é...” então vinha uma referência de “piada”, relacionada a imagem. Não obstante a quantidade de pessoas que já publicaram e discutiram sobre preconceito recreativo, ainda hoje, um tipo de absurdo e nocivo de preconceito ganha mais uma vez a aceitação e divulgação em diversas mídias. Quem consome, afirma: “mas é só uma brincadeira” “ O mundo está ficando chato, na minha época... “ Agora tudo é bullying...” De forma recorrente nas redes sociais os mesmos discursos equivocados e perversos como sendo repetidos e é importante que cada indivíduo em formação, em sala de aula, pense que a cultura das redes sociais não podem prestar-se ao serviço de espalhar preconceitos, pois com esse tipo de memes tidos como inocentes, trazem camadas de ideias discriminatórias que são sutis para mentes em formação, pois estas não tem a vivência para perceber que estão corroborando para a consolidação de conceitos que dizem que pessoas com determinada cor de pele “pensa” ser algo que não é, como se fosse necessário que nossa pele fosse de determinada cor para que cometêssemos equívocos na vida. Dos absurdos desses memes o pior é o “Nego pensa que é



gente.” Dentro dessa frase absurda, cabe séculos de escravidão mental social, desrespeito e crueldade. Ninguém tem o direito de propagar tal anulação humana. Esse é apenas um, dos muito tipos artefatos digitais que estão dentro das redes sociais e que são maléficos.

Para Stuart Hall,

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente ponto específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, p.63 2003)

As redes sociais, dessa forma, servem como instrumento de propagação desses discursos violentos e segregadores. E não é demais, recorrer às palavras de Mbembe para trazer à reflexão o peso real do quanto o racismo sendo propagado por mentes em formação, Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da mordenidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital.”

Normalizar o discurso é não trazer à interpretação desses textos midiático, os memes, associado-os aos alarmantes números de violência cometida com as pessoas pretas deste país. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a mais recente edição do *Atlas da Violência*, em 2021, 79% de todas as vítimas de homicídios no Brasil eram negras. A naturalização do discurso de desumanização do outro, é seguramente uma das formas mais conhecidas de violência. Toda humanidade é conhecedora dessa estratégia sendo utilizada em período de guerra. As pessoas tinham seus nomes substituídos por um número, tinham suas identidades roubadas, pois quando o outro não é mais humano, fica mais simples desrespeita-lhes os direitos.

Há ainda uma série de vídeos nos quais há um pai, uma tia, uma mãe, considerados “véia bruta,” “Véio bruto”, pessoas simples, que ganham o gosto popular por sua simplicidade. Essas pessoas, nos vídeos, agridem aqueles as filmam com palavras ou com agressões físicas, ou com ambos. Seus discursos, na maioria das vezes são carregados das ideias machistas, segregados e ofensivas com as quais foram criadas. Observa-se, que tiveram poucas oportunidades na vida. Observa-se também um caráter de que são bons seres humanos. A crítica aqui, não é na simplicidade do indivíduo, mas na perpetuação dos discursos que carregam preconceitos seculares repassados por gerações. Tais matizes tem raízes no patriarcado, portanto, reforçam ideologias discriminatórias como machismo, sexismo, capacitismo, etarismo, LGBTQIA+ fobia, racismo e outras formas de segregação. A” realidade” desenhada nesses espaços virtuais, perpassa as bolhas e chega aos ambiente cultural escolar, formando grupos, com os quais o debate sobre a inclusão, a diversidade, o multiculturalismo, a equidade passam a ser território hostil, pois



a associação à linha política partidária de esquerda, foi exaustivamente associada de maneira distorcida à perversão, que vai do uso dos banheiros ao uso de kits gays (que nunca existiram) à associação ao aumento da criminalidade, das violências, das barbáries, como causas das bandeiras defendidas através dos direitos humanos.

A violência sistêmica, encontra nas redes sociais, um ambiente cultural, mais uma forma de segregar e excluir. ‘

Contudo, o ponto de discussão sobre as redes sociais e o uso de tipo de discurso contido dentro dos artefatos da mídia como os memes, vídeos, gifs não intenciona colocar como ponto de partida a proibição do consumo deste, pois essa é mais uma maneira de viralizá-los. Já sabemos que o proibido tem esse poder, mas de trazer à discussão temos contidos nestes. Considera-se aqui, traze-lo ao debate. Demonstrar à estudantes quantas camadas de nocivas há na propagação de tais vídeos, memes, gifs, post...Compreender e ajudar mentes a formarem consciência crítica acerca do que se consome e do porque se consome. Buscar a construção de conceitos que forme mentes livres da propagação de ideias segregadoras através da educação baseada em fatores do desenvolvimento valores humanos como a empatia, sororidade, a solidariedade, entre outros e sobretudo compreendendo na interseccionalidade uma forma de combater as mazelas propagadas dentro das “brincadeiras” modernas contidas nas formas de comunicação das redes sociais.

Em continuidade à discussão dentro dos Estudos Culturais, observa-se em todos esses fenômenos sociais descritos existência de uma rede de informação de massa. Barbero questiona e responde acerca disso:

Mas que é uma massa? É um fenômeno psicológico pelo qual os indivíduos, por mais diferente que seja seu modo de vida, suas ocupações ou seu caráter, “estão dotados de uma alma coletiva que lhes faz comportar-se de maneira completamente distinta de como o faria cada indivíduo isoladamente.  
(Barbero, 2017 p. 47–48)

Embora a sala de aula não seja a definição de massa, observa-se também esse fenômeno psicológico descrito por Barbero. É como um se para perpetuar as intolerâncias e as discriminações tais indivíduos precisassem de alguém que reafirme suas convicções. Eles não estão só, estão aos pares e em grupos, seja nas redes sociais e app, seja nas ações cotidianas. Hoje é possível ver desde grupos de influencers quanto podcasts, entrevistas em páginas de pessoas que rebatem os discursos inclusivos, de sororidade, contra preconceitos e contra propagação de discursos de ódio de famosos, ou de pessoas comuns mesmo, como se fosse a coisa mais normal do mundo. Há aqui mais uma camada da influência cultural que se propaga nas redes por indivíduos que muitas vezes ignoram a influência da colonialidade do ser do saber em seus discursos. Acham que a forma equivocada de pensar, vem única e exclusivamente de suas próprias reflexões e não percebem que sua formação é advinda de uma série de fatos e exposições



propagada por séculos de dominação de conceitos advindo de outro continente, de outras culturas.

Um fato “interessante” para trazer à discussão é o que por vezes se ouve no ambiente cultural escolar, quando se convoca os pais para conversar sobre as atitudes preconceituosas dos filhos para com seus colegas. Chega-se ao absurdo de ouvir desses familiares que os filhos têm o direito de ter preconceito, tamanha a carência de referências humanitárias existentes em alguns grupos.

As irreflexões e ou as ideias conservadoras de fato, encontram permissividade em seus pares, quais um número cada vez maior de estudantes apropria-se através das redes sociais, propagam retrocessos relevantes, perceptíveis através de seus discursos em espaços de debates em sala de aula. Os alvos são sempre as mulheres, os gays e as políticas públicas que protegem a cada um de nós de julgamentos injustos.

Obviamente que nem tudo são dores, há também, a depender do perfil das turmas, posicionamentos inclusivos, condizentes com o que espera-se do comportamento humano.

Há espaços de discussões maduras e pertinentes, pois os discursos são inclusivos e acolhedores, no entanto, o que queremos estudar e compreender são os discursos conflitivos e o quanto a cultura digital, a cultura de massa e as mídias influenciam no comportamento dos jovens, dos professores e de parte da comunidade escolar (pais de estudantes).

### 3. ENTENDENDO OUTRAS NUANCES DE UM MESMO PROBLEMA: CONFLITOS

A escola pública é um ambiente de pluralidade sendo assim, as diferenças, alteridades, igualdades e singularidades são de extrema importância nos debates cotidianos desse espaço, sobretudo na atualidade, haja visto que a hiperconectividade juvenil em redes sociais e aplicativos de mensagens podem proporcionar segregação, opressão e outros tipos de violências. O pertencimento, o sentimento de unidade, de fazer parte do grupo e/ou de ter singularidade acolhida quando está dentro dos grupos mais vulneráveis é essencial para uma mente em formação em um ambiente escolar. É fato, porém, que o mesmo ambiente que proporciona afetos, proximidades, pertencimento e amizades também pode gerar bullying, opressão, racismo e diferentes violências como as denunciadas em jornais, noticiários, documentários mundo afora. À que se devem tais violências e violações? O que falta, ou está em excesso na pós modernidade?

A educação pode ser vista como um campo intimamente conectado à formação de pessoas e nesse sentido, há corresponsabilidade de professores, família, comunidade escolar e estudantes em situações de violência, bullying ou cyber violência?

Sendo as diferenças e as omissões parte importante dos assuntos a serem abordados na



escola, é pertinente, aliar os estudos de Patrícia Hill Collins que expande o conceito de interseccionalidade, inicialmente proposto por Crenshaw, para analisar as interconexões entre diferentes formas de opressão, como raça, gênero, classe social e sexualidade nas situações conflitivas no ambiente escolar.

Mas porque a escolar deveria preocupar-se com isso, uma vez que só o déficit de aprendizagem, apontados pelas avaliações internas e externas como SAEB, SAEMS, SAIEMS e até as internacionais como o IPA( Importance Performance Analysis), por exemplo nos dizem que a situação da educação é caótica?

Por que não há como desenvolver uma educação de qualidade com equidade e justiça social, sem pensar na integralidade da formação dos estudantes, ou seja, a escola, precisa não só mediar o conhecimento científico/acadêmico, mas também fomentar a autonomia, o desenvolvimento multidimensional no qual são pautadas a **Dimensão física** que relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde; a **Dimensão emocional ou afetiva**, que preconiza o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoconfiança e da capacidade de auto realização, da interação e da alteridade e das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento; na **Dimensão social** na compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo; na **Dimensão intelectual**, à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo e sobretudo na **Dimensão cultural**, que diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais. A Base Nacional Comum Curricular, instituiu e formalizou em legislação essa integralidade na formação estudantil.

Mas afinal, de que forma a Interseccionalidade contribui nesse debate?

A interseccionalidade como teoria social crítica, segundo Collins, destaca como as interseções moldam as experiências individuais e coletivas, influenciando a distribuição de poder na sociedade e é através da compreensão analítica desse processo, dentro das perspectivas dos Estudos Culturais, que educadores podem conhecimento num exercício de empoderamento, pois atualmente os estudantes são incumbidos de desenvolver habilidades críticas propondo possíveis intervenções para questões sociais nas quais há relevante impacto para as camadas mais desprotegidas da sociedade.

Segundo Djamila Ribeiro, apud Karla Akotirene propõe mais uma camada de discussão, destacando que a Interseccionalidade traz uma cisão feminismo global, no qual a representatividade das mulheres negras foi um fracasso, já que acabou por produzir racimos.



Sendo assim, as *reivindicações intelectuais* das mulheres negras são (eram) *inobservadas tanto pelo feminismo branco*, quanto o formalismo, a erudição na linguagem e os próprios discursos não representavam as mulheres negras e suas subjetividades, pois não *abarcavam vivências* e não permitiam o livre exercício intelectual, nesse sentido, reproduzia a subalternização da mulher negra. No entanto, explica ainda que,

Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em *Mulheres negras na construção de uma nova utopia*, “primazia de uma opressão em relação a outras” (p.11, 2019)

Hierarquizar as opressões é uma forma de opressão, conforme podemos observar. Não obstante, a leitura e o debate sobre as falas como a recém citada, a compreensão das formas e as vivências dos grupos que sofrem opressão, precisam ter como protagonistas eles próprios pois aqueles que sofrem as violências, pois a não observância desse simples exercício, permite que um sistema representativo roube a identidade e por consequência a livre manifestação, a identidade de crianças, jovens e adultos. Pessoas que estão envelhecendo em um mundo experiências sociais/culturais conectam-se com as subjetividades de outras pessoas; e o que antes poderia até não ser identificado como um sofrimento, passa a situar-se em um espaço significativo da vida, onde não se está sozinho, onde suas questões encontram abrigo nas questões do outro. Conectar-se subjetivamente, socialmente com alguma história ou experiência de vida do outro, faz com que nos organizemos dentro de debates úteis, que são capazes de mudar paradigmas e corrigir injustiças, como foi o caso, há algum tempo atrás da proposta de um político de justificar a diferença salarial de homens e mulheres pelo fato das mulheres engravidarem, ou de necessitar ausentar-se mais vezes do trabalho por conta das demandas com filhos. Nesse caso específico, as diversas plataformas digitais fomentaram através de posts e lives uma diversidade de textos que geraram uma infinidade de argumentos plausíveis, a maioria deles baseados em dados do Censo no qual demonstrava as jornadas duplas, triplas das mães brasileiras e que comprovavam que justamente por medo de tais injustiças, mulheres com filhos, tornam-se mais responsáveis, comprometidas e esforçadas que qualquer outro segmento de pessoas no mercado de trabalho.

Não só nesse caso, mas nos casos mais diversos como na cultura do cancelamento, gordofobia, sexismo, dentre outros, o diálogo, a troca de experiências e a não hierarquização do sofrimento traz para a sociedade possibilidades de inclusão e pertencimento, porque é fato que há aqueles o sistema econômico moderno fragmenta seres humanos, criando bolhas ideológicas na qual a pessoa nem ao menos perceber que o discurso que produz, é contra si mesmo.

A trajetória educacional dos sujeitos da educação muitas vezes reflete e cristalizam desigualdades sociais, porque há a irreflexão sobre temas como consciência de classe, direitos humanos, falas racistas, capacitistas e etaristas que perpetuam como lugar comum. O exercício



de pensar, de analisar os discursos dos pares, sejam eles de relação familiar ou social, buscando compreender em que extrato social o indivíduo se encontra, é o único movimento humano possível para modificar modelos reproduzidos desde a do período colonial. É a irreflexão cíclica que nos mantém prisioneiros de um sistema injusto e opressivo. Neste contexto, a teoria da Interseccionalidade, emerge como uma lente crítica essencial para compreender e abordar as complexas interações de sistemas de opressão presentes no âmbito educacional, segundo Collins, o debate sobre:

Experiências dão motivo para as pessoas se disporem a enfrentar a difícil tarefa de teorizar. No entanto, a ação social racional, símbolo da análise da experiência, também tem se configurado uma dimensão importante da teorização crítica. Essa noção de aprender fazendo sugere que pensar e agir não são esforços separados, mas sim relacionados. (Collins 2022 p. 21)

Não só nas escolas públicas, mas especialmente nela, pela diversidade e por toda diferença no acesso às tecnologias, aos bens de consumo, à cultura, parece essencial refletir e debater sobre questões de gênero, de classe e de raça interseccionando, relacionando às diferenças sociais. Diante da análise de tais marcadores de diferenças, em reflexão constante, os sujeitos da educação podem desenvolver consciências críticas capazes de desfazer injustiças sociais seculares, que desprezam, ou não enxergam que existem vulnerabilidades maiores ou menores a depender das classes sociais, nas quais as pessoas são divididas entre, ricas e/ou pobres, ou seja, aqueles que podem ou não ter acesso a determinados bens de consumo, ou as questões étnico raciais, onde há uma estrutura de racismo, ou seja um racismo estrutural, e onde as questões de gêneros são pautadas tendo assim mulheres pretas, trans ou pobres ou seja as relações de opressão, de violências, de privação se inter-relacionam, uma vez que segundo Collins:

A relacionalidade e a justiça social constituem dois construtos centrais que circulam acriticamente no interior da interseccionalidade. Por serem pressupostos sempre presentes e dados como certos, não são necessariamente analisados ou avaliados de maneira crítica; em vez disso, moldam a erudição e a prática da interseccionalidade.(Collins 2022 p. 30)

No entanto, Collins argumenta que uma abordagem única para todos pode perpetuar a marginalização de certos grupos “*Sem uma autorreflexão fundamentada, a Interseccionalidade será incapaz de ajudar alguém a lidar com a mudança social, incluindo mudanças em sua própria práxis.*” (p.19) , nesse sentido haveria a necessidade de políticas educacionais que considerem as diversas experiências dos estudantes, como as abordadas nas formação de professores da Rede Estadual de Educação. É importante reconhecer as complexidades das identidades individuais, criando ambientes inclusivos e equitativos, promovendo o acesso igualitário a recursos e oportunidades não só nas redes Estaduais de Educação, mas também na esfera municipal, tendo em vista que os estudantes da educação básica em algum momento



estarão inseridos na Rede Estadual;

Para Kotirene, discutir questões de memórias, ancestralidade e identitárias promovem exercícios intelectuais descolonizadores. Ela exemplifica dizendo *‘enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas’* (p. 16).

O quanto é importante para meninos e meninas sentir a questão e colocar-se em discussões intelectuais relativa às suas identidades?

Só é possível ter protagonizar, sendo ativo no exercício de transformação de informação em conhecimento, portanto, compreender as diferenças identitárias e posiciona-se reivindicando políticas sociais equânime é exercício que precisa de espaço garantido no ambiente cultural escolar.

Os professores desempenham um papel fundamental e na discussão sobre questões inclusivas, anticapacitistas, antirracistas e reflexivas sobre a necessidade da expansão do conhecimento, da luta contra ideologias coloniais advindas de discursos paternalistas e segregadoras, tanto quando também faz na implementação da interseccionalidade na prática, porém isso só é passível de acontecer, sendo o educador, esse sujeito que busca tais reflexões no self. Collins e Spivak destacam em seus discursos a importância de reconhecermos as diferentes experiências dos outros, em proporcionar espaços de fala, onde a verdadeira expressão do eu posso manifestar, nesse caso, esse é um exercício de docência, no qual adapta-se as metodologias de ensino à promoção de um ambiente que valorize a diversidade e no qual o respeito pelas opiniões é uma via de duas mão.

Isso inclui para além das habilidades mediadoras de conflitos da docência, a incorporação de materiais de ensino que representem diversas vozes e perspectivas, bem como a criação de espaços seguros onde os alunos se sintam livres para expressar suas identidades sem sentirem-se ameaçados ou discriminados. Isso implica um trabalho de disposição docente, onde o início do exercício se faz na leitura e na escuta de uma diversidade de discursos, sejam eles das redes sociais, familiares, no círculo de amizades e onde mais as oportunidades surgirem.

É fato, que quando nos abrimos ao novo, tudo converge para que situações aconteçam, para que a experiência venha. Dessa forma, podemos dizer que tanto para professores quanto para estudantes, tudo será sempre um exercício, um exercício de escuta e um exercício de fala.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Hall (p.17) em seu texto A centralidade: dimensão global, a partir do século



XX começou uma “revolução cultural”, e o primeiro aspecto disso é que a cultura passa a assumir uma função de importância sem igual na organização da sociedade moderna e há uma expansão, circulação e da troca cultural através das tecnologias da revolução e da informação. O autor explica que a mídia é ao mesmo tempo uma parte crítica da infraestrutura material das sociedades modernas e um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes na sociedade. Além disso, Hall acrescenta que esse fato é responsável pela transformação do cotidiano das pessoas, pela forma com que lidam com as questões familiares, do trabalho e da construção de suas identidades. Essa revolução cultural, leva ao que o autor denomina de “a virada cultural” que se inicia com uma revolução de atitude com relação à linguagem e ao sistema de representação:

A virada cultural está intimamente ligada a esta nova atividade em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. (Hall, p.29 1997)

A globalização e a cultura de mercado a modificaram a organização do currículo nas escolas públicas brasileiras e a forma como o trabalho é organizado. Para Mbembe a globalização dos mercados, no início do século XXI, conjuntamente com a “privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo, fase da história da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais, é o momento no qual o capital alcança seu ponto máximo e a consequência disso é que “a todos os acontecimentos e todas as situações do mundo da vida (pode) ser atribuído um valor de mercado.” e, em um mundo no qual o drama da vida era ser explorado pelo capital, com a globalização e o neoliberalismo, “a tragédia da multidão” passa a ser o fato de estar relegada a uma “humanidade supérflua”.

Sendo assim, enquanto caminhamos algumas décadas para dentro deste século, vivenciamos os matizes do que é ser supérfluo verdadeiramente e sistematicamente manipulados pelos algoritmos, de uma maneira geral. Atualmente, até mesmo os mais focados, podem através da inserção nas redes, serem levados por hiperlinks a passar horas, consumindo páginas e páginas de informações inúteis ou segradoras, conforme discutido no texto acima.

Hoje de posse dos *smartphones*, artefato tecnológico que os coloca a um *touch* tanto da diversidade cultural quanto das armadilhas das redes sociais, a depender da rede o estímulo é uma hipersexualização, enquanto em outras são os artifícios são para um consumo desenfreado. Temos uma geração que está com todo tipo de informação nas mãos e que contrói sua identidade influenciada por manifestações culturais diversas.

Somado a isso e além dos outros pontos já discutidos, a educação pública é “pressionada” pelo capital, a tornar as massas aptas para o trabalho, enquanto na educação em redes particulares de



ensino, a função é o desenvolvimento intelectual.

Em 2002, Barbero (p.10) relatava em seu livro, *A comunicação na educação* que, apesar de países como, *a mentalidade escolar era de continuar colocando a tecnologia não só fora da sala de aula, mas também da cultura*. No entanto hoje, após um período de pandemia, não só a tecnologia está na educação, como a multiculturalidade passa a ser parte do nosso tempo, uma vez que, estamos sempre a um click ou uma mensagem para consumir não só canções, notícias ou qualquer tipo de arte de países de todo o globo, mas também alimentos, vestuários e sobretudo, conhecimentos, sejam eles ancestrais, modernos ou culturais. É certo também, que em alguns casos o professor, culturalmente influenciado pela escola na qual passou e não desejoso de modificar suas práticas, trabalha com a tecnologia como uma extensão da lousa, ou da prática centenária da cópia através da lousa e assim, age como Barbero cita na passagem já descrita.

Nesse sentido, uma discussão auxiliou a compreender que integrar as perspectivas teóricas estudadas nas práticas educacionais é essencial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, que reconheçam e celebrem a riqueza das experiências individuais e que respeitem a integralidade de cada um.

Os estudos culturais, permitem uma visão abrangente e crítica sobre a diferença e a diversidade na educação contemporânea, pois suscita reflexões sobre identidades, interseccionalidade, subjetividades e sobretudo sobre o quanto a cultura e o meio social influenciam nossa forma de pensar ou reforçam nos fazem abandonar crenças e valores.

Ao considerar os sujeitos e as interações complexas entre raça, gênero, classe social e outras formas de identidade, abre-se a possibilidade de desenvolver estratégias mais eficazes para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, buscando a compreensão de que a cultura pode modificar nossa forma de pensar e isso nem sempre pode ser considerado algo negativo.

Em um mundo cada vez mais diversificado, no qual períodos de polarização geram situações conflitivas e desgastes de toda ordem, a educação deve ser um agente de transformação, onde os seus pares possam exercitar sua intelectualidade na promoção e na compreensão, no respeito e na valorização das diferenças. Celebrar esses espaços, é não permitir que o culto à ignorância, feito outrora, volte a ter espaço.

As identidades culturais são construídas por meio de interações sociais, históricas e políticas. Podemos considerar como a interação política, pôr exemplo o movimento no entorno do então presidente Jair Bolsonaro, que influenciou e influenciou milhares de pessoas através de seu discurso segregador no qual agregava falas machistas, misóginas, de religioso separatista que sequestraram mentes que simplesmente deram permissão e espaço para que tais identidades se manifestassem por ter uma grupo social que compactuavam com tais discursos. Tais grupos,



buscavam simples, como o uso de armas, como soluções complexas como a violência, a pobreza e as mazelas da educação se resolvem com discursos violentos. Pessoas que até então conhecíamos com um tipo do comportamento, rapidamente demonstram ser pessoas pouco empáticas, que se sentem parte de um movimento e por esse motivo, culturalmente conectam-se com tais discursos.

Escosteguy nos explica sobre o hibridismo cultural, no qual as identidades culturais são frequentemente híbridas, resultantes da interação e fusão de diferentes culturas. Podemos observar tais manifestações nas tendências das redes sociais e no consumo desenfreado das mesmas. Estilos de roupas, cabelos, maquiagens e procedimentos estéticos, são alguns dos itens que podemos observar que advém de diferentes culturas.

A autora também destaca a globalização e identidade onde analisa o impacto da globalização na formação das identidades culturais, explicando como as trocas culturais globais afetam as identidades locais e regionais, assim como a identidade nacional e regional, na qual examinar como as identidades culturais são moldadas por fatores como nacionalidade, etnia, religião e região geográfica. Através das mídias, Escosteguy investiga o papel dos meios de comunicação na construção e representação das identidades culturais, incluindo como a mídia influencia a percepção de identidades individuais e coletivas, portanto, não só as mídias influenciam na construção de identidade, tanto individual, quanto coletiva. Conseguimos comprovar isso, ao observar em sala de aula ou na própria escola, grupos que costumam ter um comportamento semelhante. Todos desejam a mesma marca de tênis, mochila, telefones celulares, etc.

Para Escosteguy, as identidades culturais são mobilizadas e politizadas em diferentes contextos sociais e políticos, incluindo questões de poder, exclusão e resistência.

Já no que diz respeito a identidade e pertencimento, Escosteguy abordar a relação entre identidade cultural e senso de pertencimento, explorando como as pessoas se identificam com diferentes grupos culturais e comunidades.

Ao pensar na cultura como meio de análise dos sujeitos e suas identidades, vale trazer ao diálogo dos textos Escosteguy e Hall sobre identidade. Exercitar a mente a compreender o papel dos meios de comunicação na construção e representação das identidades culturais, incluindo como a mídia influencia a percepção de identidades individuais e coletivas é uma forma de conhecer os sujeitos da educação percebendo suas particularidades de forma a fazer uma reflexão profunda que envolve não apenas a análise de quem são esses indivíduos, mas também como eles pensam, agem e constroem-se em um contexto específico, marcado pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas de uma geração.

De fato, parece-nos que para não reproduzir preconceitos, é necessário expandir



a mente e buscar uma forma de lidar com as aprendizagens nesse momento em que a informação é expandida e a cultura globalizada empresta formas de agir de diferentes lugares aos “personagens” do nosso dia a dia na escola, os estudantes.

Doramas, músicas coreanas, boy band chinesas, incitação de consumos excessivos, da melhor roupa, melhor make, perfil mais badalado, personal influencers de todas as idades, são algumas das muitas vivências que influenciam nessa geração, que de longe é das mais consumistas que já conhecemos. Além disso, movimentos sociais e culturais como o Me too, black lives matter, são também exemplos de movimentos sociais que ganharam o mundo através das mídias. Uma diversidade de pessoas por todo globo indentificaram-se com esses movimentos e com os propósitos que apresentavam, no Black lives matter, onde jovens, crianças e idoso do mundo inteiro, conectaram-se e protestaram pelo uso excessivo da força ( assassinato) de Jorge Floyd nos EUA. Já no movimento Mee too, mulheres começaram a delatar pessoas ligadas ao cinema que as coagiam a favores sexuais

e/ou assédio de homens nesse mesmo meio, onde chateavam atrizes para receberem papéis em cinemas e séries nos EUA. Esse movimento também ganhou o mundo e mulheres de todos lugares e os classes sociais começaram a relatar abusos e chantagens de ordem sexual para ganharem papéis em séries e gravação de filmes.

O exercício de conhecer, compreender as identidades e de celebrar as diversidades cabe primeiro a cada um de nós. Compreender que a manifestação da individualidade do outro jamais pode ofender sua maneira de pensar e de se colocar na sociedade é um bom e importante ponto de partida.

Não se espera com o exercício dessa escrita convencer ninguém de nada, espera-se acima de tudo, mover as certezas e exercitar acima de tudo a apropriação dos debates que renovam e modificam as velhas formas de pensar.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARBERO, Jesús Martín. **A comunicação na educação**. São Paulo-SP: Editora Contexto, 2022, 157 p.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora



DP&A, 2003.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia.** 9 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino Americana.** ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 240p.

SPIVAK, Gayatri Charkravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.