

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda  
Marcelo Franco Leão  
Edione Teixeira de Carvalho  
Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra  
**Organizadores**

# ENSINO, SOCIEDADE E DIVERSIDADES

REFLEXÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE



**PPGEN**  
Programa de Pós-Graduação  
em Ensino (IFMT/UNIC)



Maria Auxiliadora de Almeida Arruda  
Marcelo Franco Leão  
Edione Teixeira de Carvalho  
Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra  
**Organizadores**

# **Ensino, Sociedade e Diversidades: reflexões necessárias na formação docente**



Obra custeada com recursos do PROAP 2023-2024

**2024**

Copyright © 2024 Maria Auxiliadora de Almeida Arruda ,Marcelo Franco Leão, Edione Teixeira de Carvalho e Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra

**Revisão textual:** Patrícia Montenegro Macêdo

**Design editorial e Diagramação:** Luis Andrés Castillo Bracho

**Arte na capa:** Artista Plástico Reinaldo Gomes de Arruda

**Capa:** Luis Andrés Castillo Bracho

*Texto em conformidade com as novas regras ortográficas do Acordo da Língua Portuguesa.*

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ensino, sociedade e diversidades [livro eletrônico] : reflexões necessárias na formação docente / organização Maria Auxiliadora de Almeida Arruda... [et al.]. — Confresa, MT: Gnosis Carajás, 2024.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Marcelo Franco Leão, Edione Teixeira de Carvalho, Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83547-00-2

1. Diversidade 2. Educação 3. Educação – Aspectos sociais 4. Professores – Formação profissional I. Arruda, Maria Auxiliadora de Almeida. II. Leão, Marcelo Franco. III. Carvalho, Edione Teixeira de. IV. Senra, Ronaldo Eustáquio Feitosa

---

25-248875

CDD-370.71

---

**Índices para Catálogo Sistemático:**

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB-8/8415



*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, sejam quais forem os meios empregados sem a permissão da Editora. Aos infratores aplicam-se as sanções previstas nos artigos 102, 104, 106 e 107 da Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.*

## **Conselho Editorial**

Ana Claudia Tasinaffo Alves

Ana Graciela Fonseca

Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva

Epaminondas de Matos Magalhaes

Geison Jader Mello

Laura Isabel Vasconcelos

Leandro Carbo

Marcos Aparecido Pereira

Marta Maria Pontin Darsie

Rosemar Eurico Coenga

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro

Thiago Beirigo Lopes

## Apresentação

**O**s artigos que integram este E-book: Ensino, Sociedade e Diversidades: reflexões necessárias na formação docente é assertiva e impõe uma exigência de estudos que possibilitam uma resposta científica. E, também, afirma a posição histórica da pós-graduação ofertada pela universidade pública de cumprir o seu papel junto à sociedade brasileira no que se refere à formação altamente qualificada para a docência de modo a atender a expansão quantitativa do ensino com elevação dos atuais níveis de qualidade.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT - oferta em associação com a Universidade de Cuiabá, ambas situadas em Cuiabá-Mato Grosso, o Programa de Mestrado em Ensino – PPGEn, que por sua vez está alinhado com redes, grupos e projetos de pesquisa que buscam pelos desafiadores caminhos da ciência uma formação altamente qualificada à docência com o propósito de desenvolver epistemologias plurais e que promovam o diálogo entre os diversos e diferentes saberes a fim de reconhecer a diversidade de formas de existência e produção de conhecimento.

Nesse sentido, o PPGEn desenvolve desde o ano de 2022 o projeto aprovado e financiado pela Capes – PDPG- Alteridade na Pós-Graduação pelo Edital nº 37/2022, intitulado: A política de ação afirmativa em Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. Como parte da política de ação afirmativa o referido projeto visa analisar as ações afirmativas adotadas por programas de pós-graduação acadêmicos de Institutos Federais de Educação do Brasil, dentre os quais o IFMT, no período de 2017 – 2022, identificando os critérios, modalidades, grupos sociais contemplados e os programas adotados para garantir a permanência dos estudantes. Isso porque, a pós-graduação é um nível educacional ainda marcado por desigualdades no acesso e permanência de estudantes oriundos de grupos sociais historicamente discriminados como as pessoas negras (pretas e pardas), com deficiência, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pobres, pelo gênero, idade, dentre outros marcadores de inferiorização social da diferença.

E ainda, esse projeto científico e pedagógico realizado no âmbito do PPGEn envolve outras instituições de ensino superior também situadas no Estado de Mato Grosso como a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, bem como instituições educacionais das redes municipal e estadual de ensino de Mato Grosso.

Desse modo, este E-book compõe-se de dez artigos que discutem a relação ensino-sociedade e diversidades, dos quais cinco são resultados de estudos teóricos decoloniais realizados no âmbito da Disciplina: Ensino, Sociedade e Diversidades, ofertada pelo PPGEn no segundo semestre do ano de 2024. Três artigos resultam de reflexões teóricas sobre práticas pedagógicas no IFMT focadas em formação docente continuada, implicações da Lei 10.639/2003 no ensino e propostas pedagógicas para a diversidade. E ainda, um artigo com reflexões sobre a Literatura Negra Brasileira escrito a partir de estudos realizados em um Programa de Doutorado ofertado pela UNEMAT, e, um artigo produzido por uma mestre egressa do PPGEn, discutindo o racismo ambiental cuja produção deu-se no âmbito de estudos realizados em um Programa de Doutorado ofertado pela UFMT.

Assim, os artigos aqui disponibilizados convidam todas e todos a refletirem sobre a necessidade da formação docente continuada enquanto uma dimensão da reflexão crítica sobre, com vistas ao desenvolvimento de práticas de ensino que considere as diversidades no sentido de problematizar as diferenças, reconhecê-las e respeitá-las a fim de que possa ser efetivamente concretizada uma pedagogia multicultural, que por sua vez contribui para a construção de uma educação e uma socialização que enfatizem e problematizem a coexistência ou a convivência igualitária das diversas diferenças e das identidades.

Desejamos a todos uma boa leitura!

*Maria Auxiliadora de Almeida Arruda*

*Marcelo Franco Leão*

*Edione Teixeira de Carvalho*

*Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra*

## Sumário

- 1 - AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE NA PERSPECTIVA DA DECOLO-  
NIALIDADE..... 10  
*Jandilson Vitor da Silva*  
*Marcelo Moraes*  
*Patrícia Pinheiro*  
*Maria Auxiliadora de Almeida Arruda*
- 2 - O MEU CORPO, FAÇA DE MIM SEMPRE UMA PESSOA QUE  
QUESTIONA!.....25  
*Luciana Sampaio Cunha da Silva*  
*Márcia Aparecida de Oliveira Silva*  
*Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra*  
*Sérgio Gomes da Silva*
- 3 - UMA REFLEXÃO SOBRE O RECONHECIMENTO DAS DIVER-  
SIDADES PELA PERSPECTIVA DE KRENAK.....33  
*Chaeny Silva Souza*  
*Osmar Bogado*  
*Neli Maria Selva*  
*Edione Teixeira de Carvalho*
- 4 - ENSINO, SOCIEDADE E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS ENTRE  
PAULO FREIRE E FRANTZ FANON NA CONSTRUÇÃO DA  
EDUCAÇÃO LIBERTADORA..... 44  
*Gabriel Arruda Gomes de Melo*  
*Géssica Guerra da Silva*  
*Joseane Rodrigues Solis*  
*Cilene Maciel*  
*Edenar Monteiro*

- 5 - DESCOLONIZANDO MENTES: A IMPORTÂNCIA DA OBRA DE FRANTZ FANON E PAULO FREIRE NA LUTA POR JUSTIÇA E IGUALDADE..... 54  
*Cláudia Maria Formagio*  
*Letícia de Oliveira*  
*Manoel Raimundo Crames Castro*  
*Edenar Monteiro*  
*Cilene Maciel*
- 6 - A INSTITUIÇÃO DO FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO IFMT/VÁRZEA GRANDE COMO ESPAÇO FORMATIVO E DE DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PARA AS DIVERSIDADES ..... 63  
*Fábio Mariani*  
*Sonia Maria de Almeida*  
*Maria Auxiliadora de Almeida Arruda*
- 7 - REPRESENTAÇÃO, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO: APLICAÇÕES DA LEI 10.639 NAS PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS JUÍNA..... 75  
*Aluísio Gonçalves de Farias*  
*Noemi dos Reis Corrêa*  
*Rafael Adelino Fortes*
- 8 - IFMT: UMA INSTITUIÇÃO PLURICURRICULAR E MULTICAMPI DIANTE DOS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA A DIVERSIDADE.... 88  
*Silvia Maria dos Santos Stering*  
*Nair Mendes de Oliveira*
- 9 - LITERATURA NEGRA BRASILEIRA: INSTRUMENTO AFRORREFERENCIAL ..... 113  
*Paulo Eduardo Bogéa Costa*  
*Marinei Almeida*



10 - REFLEXÕES SOBRE O RACISMO AMBIENTAL: UMA TEMÁTICA IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL..... 131

*Edilaine Cristina da Silva Almeida*

*Maria Auxiliadora de Almeida Arruda*

*Marcelo Franco Leão*

# 1

## AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE

Jandilson Vitor da Silva<sup>1</sup>

Marcelo Moraes<sup>2</sup>

Patrícia Pinheiro<sup>3</sup>

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda<sup>4</sup>

### Resumo

Este artigo discute as ações afirmativas na pós-graduação de recorte étnico-racial. Propõe compreender as implicações das ações afirmativas na condução de uma pós-graduação democrática, sendo um estudo de caráter qualitativo com metodologia de levantamento bibliográfico. O objetivo principal é compreender as implicações das ações afirmativas na construção de uma pós-graduação democrática. O estudo teórico deu-se no contexto das quarenta e cinco horas de aulas da disciplina Ensino, Sociedade e Diversidades ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino-IFMT/UNIC. Após as leituras acredita-se que as universidades brasileiras precisam considerar a diversidade não apenas como uma questão de acesso, mas como um princípio orientador para a construção de um conhecimento mais representativo, equitativo e plural a fim de incluir toda a população. Nesse contexto, o pensamento decolonial é essencial para consolidar um sistema educacional que respeite e valorize todas as formas de saber e existência contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas. Étnico-racial. Decolonialidade. IFMT. Mato Grosso.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino PPGEN-IFMT – E-mail: jandilson.silva@ifmt.edu.br

<sup>2</sup> Mestrando em Ensino PPGEN-IFMT – E-mail: marceloatrativaspz@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Ensino PPGEN-IFMT – E-mail: patricia.pinheiro@edu.mt.gov.br

<sup>4</sup> Professora Permanente do PPGEN-IFMT/UNIC. E-mail: maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

## INTRODUÇÃO

A implementação das políticas de inclusão, especificamente aquelas voltadas às ações afirmativas na pós-graduação a partir dos anos 2000, traz à tona a necessidade de promover o acesso de estudantes negros/as e indígenas (grupos étnico-raciais), em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na perspectiva de possibilitar a mudança da estrutura da relação de poder nas universidades, indo ao encontro da decolonialidade na formação de pesquisadores/as, de populações étnico-raciais, até então excluídas de programas de pós-graduação. Isso favorece a construção de novos conhecimentos e a mudança do paradigma epistemológico eurocentrado.

As ações afirmativas, contribuem para o aumento do acesso de grupos étnico-raciais (negros/as - pretos/as e pardos/as - e indígenas) que, historicamente foram excluídos de políticas de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu* por conta do racismo que reproduz uma academia branca, elitizada e excludente. Dessa forma, no Brasil a população étnico-racial, ou seja, negra e indígena sofre com as consequências do racismo estrutural que perpetua desde o início do projeto colonial eurocentrado. A imposição da cultura dos colonizadores europeus, o massacre da população indígena e a ausência de direitos à população negra após a abolição da escravidão, deixou a herança racista na sociedade (Gomes, 2012). Segundo a autora:

A definição de “étnico-racial” é usada para enfatizar que, ao elegermos a raça como categoria central de análise, não abandonamos a etnia como um dos aspectos que nos ajudam a compreender as várias questões que envolvem a população negra, no Brasil, e a construção das suas identidades. O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (língua, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos, pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE) (Gomes, 2012, p. 742).

No contexto das ações afirmativas incluem-se a Lei n. 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, modificada pela a Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a Resolução n. 001/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei 12.990/2024 que trata da reserva de vinte por cento das vagas aos/às negros/as para ingresso no Serviço Público Federal.

E ainda, a Lei n. 12.711/2012 que trata do ingresso na graduação em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, alterada pela n. 14.723/2023 que dispõe sobre o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Essa lei traz ainda a obrigatoriedade da adoção da ação afirmativa nos programas de pós-graduação que já vinha sendo induzida pela Portaria Normativa do MEC n. 13/2016 que trata das ações afirmativas para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência na Pós-Graduação.

Essas políticas públicas visam não apenas oportunizar a presença de grupos étnico-raciais marginalizados, tais como negros/as e indígenas para o ingresso nas universidades, como também a de problematizar e promover a reformulação dos critérios de validação dos saberes nesses espaços, pois, o movimento descolonizador incorpora saberes tradicionais e modos de conhecimento que foram historicamente subvalorizados ou excluídos pelos paradigmas eurocêntricos instituídos no Brasil.

Nesse contexto, as políticas públicas têm buscado enfrentar as desigualdades no acesso à pós-graduação desse público historicamente excluído desse nível de ensino, através da implementação de ações afirmativas e outras iniciativas que visam descolonizar o ensino superior, na intenção de promover um ambiente mais inclusivo e plural (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016; Artes; Unbehaum; Silvério, 2016, Gomes, 2012, Arruda, 2022). No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios complexos, incluindo resistências institucionais e culturais, que muitas vezes emergem do preconceito enraizado e da manutenção do estado atual.

A tarefa de promover equidade na educação superior exige não apenas a inserção de novos sujeitos no espaço acadêmico, mas também uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas e dos conteúdos curriculares, tornando-se necessária a descolonização do conhecimento que se apresenta como um processo contínuo e multifacetado, na intenção de transformar a universidade em um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo, onde haja a promoção da diversidade, equidade e inclusão social como objetivo central das políticas públicas voltadas para a educação superior, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais e raciais como no caso brasileiro (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016). Ainda conforme os autores, o racismo, como legado do colonialismo moderno, continua influenciando as estruturas acadêmicas e os processos de produção de conhecimento, perpetuando uma epistemologia hegemônica dominante, que, muitas vezes, exclui saberes e vozes não eurocêtricas.

Assim, a pesquisa desenvolvida tem o objetivo de compreender as implicações das ações afirmativas na condução de uma pós-graduação democrática, sendo um estudo de caráter qualitativo tendo como metodologia o levantamento bibliográfico (Ludke; André, 1986).

## **DESENVOLVIMENTO TEÓRICO**

### **Ações Afirmativas na Pós-Graduação na busca a equidade social**

A adoção de políticas públicas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, é um grande avanço para o ingresso e permanência em universidades públicas brasileiras de estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais sub-representados socialmente: negros/as e indígenas. Pois, entende-se que a presença desses estudantes em espaços do ensino superior tem como consequência direta a possibilidade de enriquecimento e diversidade dos temas de estudo, e esse conjunto de transformações, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, o pode levar a uma mudança epistemológica (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016; Artes; Unbehaum; Silvério, 2016).

De acordo com os/as autores a adoção de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação representa duas dimensões: a primeira possibilidade que estudantes negros/as e indígenas ocupem posições de prestígio na

produção do conhecimento, e a segunda, abre espaço para que tragam para o centro da elaboração do conhecimento suas experiências. Argumentam que é importante termos doutores/as negros/as nas chamadas ciências duras (Ciências Exatas e Biomédicas), servindo como exemplo a gerações vindouras, a ponto de reverter a representação social negativa de negros e negras; contudo, necessariamente não significa uma mudança epistemológica na produção do conhecimento.

Segundo Sueli Carneiro (2023) pensa de que maneira o epistemicídio é também uma dessas expressões da linguagem, voltada para a produção do conhecimento, que busca não apenas apagar formas de produção de conhecimento dos povos colonizados, mas, junto com isso, promover mecanismos de manutenção da entrada e permanência desses povos em profundos processos de desumanização.

Epistemicídio não é apenas a anulação e a desqualificação do conhecimento, mas a produção material persistente da indigência cultural – negação do acesso à educação de qualidade, deslegitimação do negro como portador e produtor da razão, discriminação nos espaços de ensino e rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência de recursos –, que sequestra e fere de morte a racionalidade do subalterno, mutilando sua capacidade de aprender (Carneiro, 2023, p. 21).

Destacam que as vivências e experiências de estudantes negros/as e indígenas provenientes de origens diversificadas pode, em tese, influir na ampliação de temas de estudos, porém, não há nenhuma garantia de que tendo pesquisadores com experiências distintas na Pós-Graduação, resulte em temas de pesquisas igualmente diversas, ainda mais, em se considerando as variáveis que envolvem as pesquisas nas chamadas ciências duras, e ainda que haja diversidade de temas pesquisados, necessariamente não resulte em mudança epistemológica, contudo, na inexistência desses pesquisadores no meio acadêmico, já diminui em muito quaisquer expectativas nesse sentido (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016).

Esse fator impeditivo, segundo os autores, não se verifica na área das Ciências Humanas e Sociais, onde a implementação de Políticas de Ações Afirmativas permite mudanças epistemológicas uma vez que trazem esses novos sujeitos e suas visões e perspectivas de mundo, o pode permitir na construção de uma nova base epistemológica do conhecimento.

Contudo, mesmo assim, não há garantias de que essa mudança epistemológica realmente ocorra dada a necessidade de que para a realização de uma pesquisa é necessária a propositura de tema pelo/a ozorma antagônica, ou seja, os critérios que deveriam ser aplicados para o ingresso na Pós-Graduação, pelo contrário são validados para a reprovação de candidatos/as

## **Ações Afirmativas na Pós-Graduação: um projeto decolonial contra-hegemônico**

Com base no pensamento decolonial e contra hegemônico, por sua vez, crítico e emancipador (Maldonado-Torres, 2018), há importantes movimentos para a descolonização do padrão racista e eurocêntrico no meio acadêmico brasileiro que emergiram na Universidade de Brasília na última década, influenciando outras universidades no país.

O primeiro movimento foi a luta pelas cotas para negros e indígenas, iniciada entre 1999 e 2000. As cotas étnico-raciais ganharam grande visibilidade no debate público nacional, culminando na aprovação da Lei Federal n. 12.711/2012, impactando diretamente no combate ao racismo institucional e gerando demandas por cotas na pós-graduação, que ainda está em desenvolvimento, e na docência, uma batalha que poderá levar mais tempo para ser conquistada (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

O segundo movimento de descolonização nas universidades brasileiras surgiu a partir de um questionamento político e intelectual: não basta implementar ações afirmativas para negros e indígenas sem, ao mesmo tempo, reformar o currículo acadêmico, que permanece colonizado, racista e voltado para a branquitude. Esse movimento, conhecido como “cotas epistêmicas”, é exemplificado pelo Encontro de Saberes, que busca integrar mestres e mestras dos povos tradicionais, como indígenas, quilombolas, comunidades afro-brasileiras e culturas populares, como docentes nas universidades, com o mesmo status que professores doutores. Assim, atualmente, há uma dupla inclusão: a dos estudantes negros, indígenas e quilombolas no ensino superior público e a dos mestres dessas comunidades, que têm o direito de lecionar seus saberes tradicionais nas universidades (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

Os movimentos de inclusão nas universidades brasileiras representam uma experiência histórica singular. Esses movimentos, junto com outras iniciativas, devem servir de base para o diálogo com propostas descolonizadoras de outros países da América Latina e de outros continentes. Portanto, é de suma importância que as universidades estejam na luta por um Estado brasileiro descolonizado, verdadeiramente democrático e igualitário, que respeite a diversidade étnica, racial e cultural.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância (Freire, p. 42, 2005).

As universidades formam os profissionais que atuarão no judiciário, executivo, na mídia e em outras esferas, onde a perpetuação do racismo, do genocídio contra negros e indígenas, e a exploração dos povos tradicionais é, em grande parte, reflexo da educação recebida. Se a formação universitária molda a mentalidade, uma educação antirracista e descolonizadora para a nova geração, especialmente de estudantes brancos, será crucial para enfrentar o racismo e promover a valorização dos saberes tradicionais (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nós achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, p.54, 2005).

Embora as cotas sejam fundamentais, se limitadas apenas aos estudantes, elas podem insinuar que os jovens negros e indígenas finalmente terão a chance de aprender o único saber que importa, o saber eurocêntrico. Em outras palavras, cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas reafirmam, de forma invertida, a ideia da superioridade do conhecimento eurocêntrico moderno. Inicialmente, os opositores às cotas defendiam a ideologia racista



de que apenas os brancos poderiam dominar o conhecimento acadêmico eurocêntrico e que a presença de negros e indígenas comprometeria a qualidade das universidades. Posteriormente, os defensores das cotas provaram que a qualidade das instituições não foi afetada (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

Na perspectiva da implementação de Políticas de Inclusão, a principal preocupação era não ameaçar a continuidade do conhecimento eurocêntrico, sem questionar os saberes negros e indígenas, que foram ignorados por ambos os lados do debate. Assim, as cotas étnico-raciais, nessa perspectiva, não reconhecem negros, indígenas e quilombolas como portadores de um saber distinto, mas apenas como aprendizes do conhecimento eurocêntrico. Por outro lado, em uma abordagem descolonizadora, a mudança promovida pelas cotas deve ser total: jovens negros e indígenas devem ingressar como alunos e os mestres dessas comunidades devem ser incluídos como professores (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018; Bernardino-Costa, *et al.*, 2016; Artes; Unbehau; Silvério, 2016).

Conforme os autores, a única maneira de descolonizar a visão eurocêntrica é trazendo mestres dessas comunidades, juntamente com doutores negros e indígenas para ensinar sua visão da história nos espaços educacionais. Porque, a partir disso, se permitirá que uma nova geração acadêmica seja diretamente instruída nos saberes afro-brasileiros e indígenas, com os mestres dessas culturas participando ativamente. Embora a representação acadêmica escrita desses saberes não eurocêntricos continue importante, ela não será mais exclusiva, pois será desafiada pelo autor na representação dos próprios negros e indígenas.

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade está em sua habilidade de esclarecer e organizar o que está em questão, revelando historicamente a colonialidade do poder, da identidade e do conhecimento, além de nos auxiliar a refletir sobre estratégias para mudar a realidade. O conceito de decolonialidade para Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel (2018), transcende a mera análise acadêmica do passado colonial. Pois, representa um projeto político que busca desconstruir as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam as desigualdades herdadas da colonização.

Para os autores, a decolonialidade é um projeto histórico, uma vez que, não se trata de uma moda passageira, mas sim um processo contínuo de descolonização que acompanha a história da humanidade desde o início do sistema-mundo moderno/colonial. É um projeto político, pois se manifesta nas lutas concretas das populações marginalizadas, especialmente as afrodiaspóricas, indígenas e terceiro-mundistas.

É um projeto que busca transformar a realidade e construir um futuro mais justo e equitativo. É um projeto epistemológico, pois questiona os fundamentos do conhecimento ocidental, buscando construir novas formas de saber que valorizem as perspectivas e experiências das comunidades marginalizadas. É por fim, é um projeto que valoriza a diversidade, reconhece a importância cultural e a necessidade de construir um mundo mais plural e inclusivo (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

Ao se defender o pensamento decolonialidade como um projeto político-acadêmico enraizado nos mais de 500 anos de resistência das populações africanas e afrodiaspóricas, é fundamental destacar a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens das periferias, da estética e arte negra, além de inúmeros ativistas e intelectuais (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

Um dos principais acertos do grupo de pesquisa modernidade/colonialidade foi organizar e tornar claras discussões que estavam dispersas em autores do pensamento negro e outras tradições terceiro-mundistas, tanto dentro quanto fora dos países centrais. Outro mérito foi destacar a importância da raça como elemento estruturante do sistema-mundo moderno/colonial.

Conforme argumenta Ramón Grosfoguel, o racismo é um “princípio constitutivo” que organiza todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero e religiosas. A centralidade da raça e sua conexão com o capitalismo histórico já é uma questão abordada na longa tradição de pensamento e luta dos povos afrodiaspóricas. (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

O racismo é tão fundamental que cria uma linha divisória entre os que têm direito à vida e os que não têm, como exemplificado pelo conflito entre o Estado e as populações negras das periferias urbanas brasileiras, frequentemente descrito como o genocídio da juventude negra. Além disso, o racismo também define quem tem a legitimidade de produzir conhecimento científico e quem não tem. Nesse contexto, surge outro conceito importante dos teóricos da decolonialidade: a geopolítica e corpo-política do conhecimento, que critica o eurocentrismo e o cientificismo. (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

A longa tradição do cientificismo e eurocentrismo gerou uma ideia de universalismo abstrato que influencia não apenas a produção de conhecimento, mas também a economia, política, estética, subjetividade e a relação com a natureza. Ao longo de mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos europeus, e mais tarde o modelo norte-americano, foram vistos como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto outras formas de vida eram consideradas pré-modernas e inferiores. Assim, os países centrais impuseram seus modelos científicos, políticos e econômicos ao sul global, ignorando alternativas locais. Esse chamado universalismo abstrato é, na verdade, um particularismo que se disfarça de neutro e universal, e que, destrói a autoconfiança das pessoas (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

Desde o início do milênio, as universidades públicas brasileiras passaram por uma transformação visível com a adoção de políticas de ação afirmativa. As universidades, antes majoritariamente brancas e supostamente acessíveis a todos, tornaram-se mais diversas, especialmente nos cursos de graduação, embora essa diversidade ainda seja menos evidente no corpo docente. Esse processo de mudança foi inicialmente acompanhado por uma politização dos estudantes negros, especialmente na Universidade de Brasília (UnB), a primeira a adotar essas políticas. No entanto, após a aprovação das políticas de cotas em 2012, houve uma aparente desmobilização da luta política estudantil.

Apesar disso, uma necessidade que se destaca é a urgência de descolonizar os currículos, um esforço que vem sendo liderado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas universidades. Isso é vital não apenas para

os estudantes negros, muitos dos quais são os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade e buscam produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências, mas também para aqueles no polo hegemônico da sociedade, que precisam superar a arrogância que os levou a ignorar outras formas de saber e organização da vida (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2018).

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os movimentos de descolonização e inclusão nas universidades brasileiras, como detalhados no texto, revelam um impacto significativo na transformação do ambiente acadêmico, especialmente no que se refere à ampliação da diversidade étnico-racial. As políticas de cotas para negros/as e indígenas na pós-graduação marcam um avanço crucial na desagregação racial no ensino superior. Estes movimentos não apenas democratizam o acesso à educação, mas também desafiam o racismo institucional e abrem caminho para uma nova configuração social dentro das universidades (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016).

Como apresentado pelos autores, as políticas de ações afirmativas na pós-graduação recentemente implementada obrigatoriamente nesse nível de ensino pela Lei 14.723/2023 são instrumentos para favorecer o ingresso de grupos até então excluídos do processo na Pós-Graduação em programas de Mestrado ou Doutorado das instituições de ensino superior, devem ser a chave na busca da equidade social e da justiça distributiva para o ingresso na educação superior.

Um dos principais resultados observados é a maior presença de estudantes negros/as e indígenas, que trazem consigo novas demandas, como a necessidade de adaptação dos currículos acadêmicos para refletir a diversidade cultural e epistemológica desses grupos. No entanto, os desafios persistem. A resistência institucional à plena implementação dessas mudanças, especialmente na docência e na pós-graduação, aponta para um racismo estrutural profundamente enraizado que precisa ser enfrentado de maneira contínua e multifacetada. A descolonização do currículo, por exemplo, ainda encontra obstáculos significativos, devido à prevalência de paradigmas eurocêntricos que muitas vezes marginalizam ou subestimam os saberes afro-brasileiros e indígenas. A descolonização conforme Fanon (2022),

além de quaisquer ufanismos, passa a significar a busca do enfrentamento da penetração colonial sobre os povos não brancos. Isso significa, além do reposicionamento da autoimagem das pessoas negras e indígenas, um refazimento das representações que a colonização fez da própria branquitude, da democracia e do progresso.

Assim, embora as políticas de inclusão tenham obtido sucesso em alterar o perfil estudantil nas universidades, há uma lacuna entre a diversidade de estudantes e a estrutura curricular, que ainda reflete uma visão eurocêntrica. A luta pela descolonização do conhecimento e pela inserção de saberes tradicionais no ambiente acadêmico deve, portanto, continuar a ser uma prioridade. É necessário um esforço conjunto para reformular os currículos, promover a formação de professores mais conscientes da diversidade cultural e apoiar a inclusão dos saberes tradicionais em pé de igualdade com o conhecimento científico ocidental (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016).

Os movimentos de inclusão nas universidades brasileiras revelam que, as políticas de inclusão, especialmente voltadas para o ingresso por cotas étnico-raciais de ação afirmativa, no princípio de promover a equidade e descolonização, têm desempenhado um papel crucial na transformação do cenário acadêmico. Esses esforços não apenas ampliaram o acesso de negros/as e indígenas, mas também iniciaram um processo de reconfiguração epistemológica, questionando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico que historicamente dominou as universidades (Bernardino-Costa, *et al.*, 2016).

Dessa forma, a implementação dessas políticas tem potencial não apenas para transformar o ambiente acadêmico, mas também para impactar profundamente a sociedade brasileira, promovendo uma maior equidade e justiça social. A continuidade e o fortalecimento dessas iniciativas na pós-graduação são essenciais para que a universidade possa cumprir seu papel como um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo, capaz de contribuir para a construção de um conhecimento mais plural e representativo da realidade social brasileira.

Assim, conforme Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), ao destacar a importância central das universidades na luta antirracista e descolonizadora, é essencial o papel dos docentes nesse proces-

so, afirmando que essa batalha deve ser travada dentro do próprio ambiente acadêmico. A ideia não é mais ver a academia como um espaço isolado da sociedade, mas sim como um lugar que precisa ser transformado em todos os seus aspectos: no corpo discente, no corpo docente, na estrutura institucional, nas relações internas e na conformação epistemológica, abrangendo cursos, disciplinas, teorias e pedagogias. Descolonizar significa, portanto, reconfigurar a universidade em todos esses níveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar dos avanços significativos, os desafios permanecem evidentes, especialmente na resistência institucional à plena inclusão dos saberes tradicionais e diversos nos currículos e na docência. A persistência de paradigmas eurocêntricos dentro da academia reflete um racismo estrutural que precisa ser continuamente confrontado. Nesse sentido, é fundamental que as universidades brasileiras continuem a promover a descolonização do conhecimento, reformulando currículos e reconhecendo o valor dos saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas como componentes essenciais de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

O sucesso dessas políticas não deve ser medido apenas pela diversidade crescente no corpo discente, mas também pela capacidade da academia de se transformar em um espaço de diálogo intercultural e de produção de conhecimento plural, que valorize as múltiplas perspectivas e experiências dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Assim, as iniciativas de inclusão e descolonização precisam ser fortalecidas e expandidas, garantindo que a universidade cumpra seu papel como agente de mudança social e promotor de justiça e equidade.

Em suma, o futuro das universidades brasileiras depende de sua capacidade de abraçar a diversidade não apenas como uma questão de acesso, mas como um princípio orientador para a construção de um conhecimento mais representativo, equitativo e plural para todos os segmentos da população. A continuidade de ações de decolonialidade é essencial para consolidar um sistema educacional que respeite e valorize todas as formas de saber, de ser e de poder, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ARTES, A.; UNDEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo, SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

ARRUDA, M. A. de A. Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação stricto sensu nos institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes. REPOD - **Revista Educação e Políticas em Debate**, Rio de Janeiro, v 12, n.2, p. 890-908, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/67400>. Acesso em 20 jun. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* Ações afirmativas na pós-graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. (Orgs.) **Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo: Cortes/Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 259-281.

BERNARDO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou

fundamental em escola pública. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm). Acesso em: 20 de agosto de 2024.

BRASIL. Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, seção 1, 12/05/2016, 47.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FANON, F. O. **Os Condenados da terra**. Tradução Ligia Fonseca, Regina Salgado Campos. - 1.ed. – Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. - São Paulo, SP: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. (2012). Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ANDRÉ, Menga; LUDKE, Marli. **Pesquisa e educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.



# 2

## O MEU CORPO, FAÇA DE MIM SEMPRE UMA PESSOA QUE QUESTIONA!

Luciana Sampaio Cunha da Silva  
Márcia Aparecida de Oliveira Silva  
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra  
Sérgio Gomes da Silva

### Resumo

O racismo no Brasil molda as relações sociais, mantendo o conceito de raça no imaginário coletivo com definições imprecisas. Frantz Fanon é um dos principais teóricos que analisam as complexas relações entre racismo e opressão colonial. bell hooks, em “Ensinando a transgredir”, enfatiza a importância de combater o discurso da supremacia branca por meio de uma educação multicultural. Paulo Freire, em “Pedagogia da autonomia”, propõe uma educação que forme cidadãos críticos e conscientes. Este texto tem por objetivo discutir sobre as questões envolvidas no processo de descolonização e a relevância da educação na afirmação identitária da pessoa negra (preta e parda) nesse processo. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa. O colonialismo não apenas explora economicamente, mas também impõe formas de pensar que perpetuam a opressão. O reconhecimento da identidade negra é fundamental como resistência ao racismo. Tanto Freire quanto Fanon defendem uma educação que promova autonomia e participação ativa, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de mudança. Conclui-se que a prática pedagógica deve ser um espaço de reflexão crítica e inclusão, onde as identidades dos alunos são reconhecidas e valorizadas, atuando como um campo de batalha contra o racismo e a opressão.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Educação. Identidade. Racismo.

### INTRODUÇÃO

O racismo, enquanto sistema de opressão racial, é um fenômeno enraizado na história e nas estruturas sociais globais. Suas manifestações podem ser vistas desde práticas coloniais brutais até sutis mecanismos de exclusão e discriminação nos contextos contemporâneos.

Os dados do Censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 55,5% da população brasileira se autodeclara negra (pretos e pardos), ou seja, a maior parcela da população. Para Silvério e Trinidad (2012), no Brasil, o racismo molda as relações e interações sociais, fazendo com que o conceito de raça permaneça no imaginário coletivo com definições e aplicações imprecisas. Nesse sentido, o intelectual Frantz Fanon é reconhecido como um dos principais teóricos que aborda as complexas relações do racismo e da opressão colonial. Suas obras impactaram significativamente o pensamento acerca do colonialismo, identidade e racismo. A construção de ideias com a presença desses elementos demonstra o ato de coragem e sobretudo, capacidade intelectual deste autor de conectar psicologia, sociedade e política em um contexto de colonização e eurocentrismo.

Nesta mesma direção, bell hooks, em “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, aborda a necessidade de combater o discurso hegemônico da supremacia branca e discute o ensino pautado no multiculturalismo, ou seja, diversas culturas em um mesmo espaço. Da mesma forma, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da autonomia” convida para a reflexão acerca do papel da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos. Ambos os autores dialogam ao defender a relação dinâmica entre sujeito e objeto na construção do conhecimento: hooks com sua proposta de descolonização no ensino e Freire com seu foco na conscientização.

Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa. Na construção das reflexões, o livro de Frantz Fanon “Pele negra, máscaras brancas” foi utilizado como fundamento teórico e epistemológico, com foco maior nos capítulos “O preto e o reconhecimento” e “A Guisa da conclusão”. Para o diálogo com Fanon, utilizamos as obras “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” de bell hooks.

Este texto está estruturado em dois tópicos. No primeiro, intitulado “A pessoa negra e a construção identitária”, exploraremos o reconhecimento da identidade negra, utilizando as reflexões de Fanon como base para a comparação. O segundo tópico, “A cumplicidade da educação na construção identitária da pessoa negra”, abordará a importância da escola como um

espaço ativo no combate ao preconceito e à injustiça, destacando seu papel na promoção da diversidade e na criação de um ambiente mais inclusivo e respeitoso. E por fim, o texto é concluído com a apresentação da importância da prática pedagógica no processo de descolonização.

## **A PESSOA NEGRA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**

*“Os pretos são comparação. Primeira verdade. Eles são comparação, ou seja, eles se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal do ego” (Fanon, 2008, p. 176).*

Com esse trecho, Fanon (2008) sintetiza o início da discussão acerca do reconhecimento da pessoa negra, que perpassa pela comparação. É possível compreender que devido ao racismo estrutural e as dinâmicas coloniais, a pessoa negra está imersa em uma sociedade de comparação, onde a todo momento a construção de sua identidade é dependente da oposição ao outro, e não de forma autônoma, conforme ideias expressas em Fanon (2008, p. 176) “Os antilhanos não têm valor próprio, eles são sempre tributários do aparecimento do outro.”

Esse mecanismo demonstra que o colonialismo não explora apenas economicamente, mas afeta negativamente o psicológico quando impõe uma forma de pensar que perpetua a opressão. Essa dinâmica social é advinda como resultado da colonização, que inseriu a ideia de inferioridade e competição entre os colonizados. Dessa forma, todos estão presos na dinâmica de competir e dominar, incapazes de se libertar das estruturas psicológicas impostas pelo colonialismo (Fanon, 2008).

As percepções externas que envolvem e regulam a formação identitária da pessoa negra, perpassa pelo desejo da pessoa negra de obter uma validação positiva e reconhecimento do outro, particularmente da sociedade dominante (Fanon, 2008).

Sobre as percepções do outro, Fanon (2008, p.176) expressa em sua obra:

Tento ler nos olhos do outro a admiração e se, infelizmente, o outro me devolve uma imagem desagradável, desvalorizo este espelho: deci-

didamente este outro é um imbecil. Não procuro desnudar-me diante do objeto. O objeto é negado como individualidade e liberdade.

Nessa perspectiva, o olhar do outro representa a forma como os outros percebem e avaliam a pessoa negra. A admiração simboliza um reflexo positivo ou um reconhecimento justo que é altamente desejado. Ao encontrar uma imagem negativa, a pessoa negra pode optar por não se expor ou revelar sua verdadeira identidade a outra pessoa que não o reconhece de forma justa. O objeto é negado como individualidade e liberdade, pois a sociedade branca vê a pessoa negra através de estereótipos e preconceitos, negando-lhe a plena expressão da sua individualidade e liberdade. Em outras palavras, Fanon (2008) aborda sobre a objetificação da pessoa negra e a visão estereotipada construída, ao invés de serem enxergados como indivíduos plenos com suas identidades e subjetividades.

Fanon (2008) destaca a responsabilidade das estruturas sociais e culturais na criação e manutenção de ideias preconceituosas e estereotipadas. Esse autor argumenta que a mistificação, ou a distorção da realidade, é uma construção social que reflete e perpetua preconceitos, afetando negativamente a percepção e o tratamento dos indivíduos negros. Reconhecer a origem dessas distorções é crucial para revelar a verdade e promover uma compreensão mais justa e autêntica, que desafie as normas estabelecidas e busque uma representação mais verdadeira das identidades negras.

Ainda nessa mesma direção, Fanon (2008) critica como o sistema colonial tenta “branquear” os negros com objetivo de posteriormente culpá-los por um complexo de dependência. Como resposta à opressão sofrida pelo colonizador, a pessoa negra busca provar sua brancura aos outros, na tentativa de ocupar esse espaço superior construído social e historicamente, conforme apresentado no trecho “Após ter constatado que meu amigo, no seu sonho, realiza o desejo de embranquecer, isto é, de ser viril...” (Fanon, 2008, p.179).

Segundo Fanon (2008), as vozes e o reconhecimento da dignidade da pessoa negra são frequentemente silenciados. Assim, o reconhecimento da identidade negra é fundamental para afirmar tanto a dignidade quanto a história dos indivíduos. Esse processo envolve a descolonização da mente e das ideias impostas pelo colonizador, libertando-se de narrativas e estere-

ótipos violentamente impostos. Dessa forma, permite que as pessoas negras definam suas próprias identidades.

Portanto, o reconhecimento da identidade negra se torna uma forma essencial de resistência ao racismo. Essa luta não é apenas uma questão de autoestima, mas uma estratégia vital para desafiar as estruturas opressivas que desumanizam as pessoas negras. O reconhecimento, nesse contexto, é um ato de humanização: ao se reconhecer e ser reconhecido, reivindica-se a humanidade e os direitos frequentemente negados.

## **A CUMPLICIDADE DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA NEGRA**

Segundo Fanon (2008), a educação deve não apenas refletir a diversidade das identidades culturais e raciais, mas também atuar como um espaço de resistência contra preconceitos e injustiças. discussão acerca do reconhecimento da pessoa negra, que perpassa pela comparação.

Fanon (2008) destaca que, na prática educacional, os professores têm a responsabilidade de confrontar e dismantelar imagens negativas e estereotipadas que perpetuam a opressão e a desumanização dos negros. A educação deve, portanto, ser um espaço ativo que não apenas reflete a diversidade, mas que também combate ativamente preconceitos e injustiças, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Paulo Freire (1996) assim como Fanon (2008) defende a relevância de uma educação que promova a autonomia, a consciência crítica e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Freire, (1996, p. 34) argumenta que “a educação não é neutra; é uma prática que envolve um compromisso político e ético”. A citação de Freire sublinha a ideia de que a educação é uma prática carregada de intenções e implicações políticas e éticas. Ela não é um processo neutro, mas sim um meio de promover a conscientização crítica e a transformação social. Essa perspectiva desafia a visão tradicional de que a educação é simplesmente uma transmissão de conhecimento e destaca a importância de uma abordagem pedagógica que considera as dimensões políticas e éticas do ensino e da aprendizagem. É necessário pensar em práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo e reflexão com os problemas sociais.

Conforme salienta Freire (1996, p. 75). “A prática educativa, que se fundamenta na busca da conscientização dos educandos, é uma prática de diálogo, na qual se pressupõe a participação ativa dos envolvidos”. Uma educação como uma prática libertadora permite que indivíduos se tornem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para o processo de descolonização.

Nesse sentido, para evitar a perpetuação de narrativas e representações prejudiciais e contribuir para uma educação mais inclusiva e justa, os professores devem adotar práticas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e racial dos estudantes. Freire (1996, p. 78), afirma que “O educador não pode se esquecer de que está no mundo para transformar e não para conservar. A prática educativa não deve ser apenas um ato de transmissão de conteúdos, mas uma prática de transformação social.” Nas palavras do autor, o professor deve refletir em sua prática educativa e ir além da simples transmissão de conhecimentos. O papel do professor é fundamental na promoção de mudanças sociais significativas. O professor tem o potencial de romper com as estruturas opressivas e contribuir para a transformação e emancipação dos estudantes.

Esse pensamento de Freire, reafirma o pensamento de Fanon (2008) acerca do espaço do professor enquanto agente de transformação na formação da identidade negra, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que celebrem a diversidade e promovam a justiça social. A autora norte-americana bell hooks dialoga com Paulo Freire na concepção da educação como um espaço muito importante para a transformação social e pessoal. Ambos criticam o modelo tradicional de ensino, que frequentemente perpetua a desigualdade e a opressão, e advogam por uma abordagem pedagógica que priorize o diálogo, a inclusão e a conscientização crítica.

hooks, (1994, p. 59) ressalta essa visão ao afirmar “O ensino deve ser um espaço onde as diferenças são não apenas reconhecidas, mas celebradas, criando um ambiente onde o diálogo crítico e a reflexão são incentivados”. Portanto, a educação deve ser um meio para promover a inclusão e a compreensão mútua, permitindo que todas as vozes e experiências sejam ouvidas e respeitadas. Isso é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem

que desafie as normas opressivas e promova uma sociedade mais justa e equitativa.

As ideias de Freire e hooks se entrelaçam na busca por uma prática educativa que valorize a diversidade, respeite todas as identidades e promova a participação ativa dos estudantes, refletindo um compromisso com uma transformação profunda e significativa na vida dos estudantes e nas comunidades que eles integram. Além disso, a consciência crítica é fundamental para o questionamento que constitui um passo essencial para a libertação. Fanon (2008, p.191) ao invocar “Ô meu corpo, faça de mim sempre um homem que questiona!” enfatiza a importância da auto reflexão e da crítica ao mundo dominado pela opressão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A exigência de se manter indiferente à cor implica, na prática, apoiar uma cor específica: a branca. A análise de Fanon revela que a luta pela identidade negra é profundamente influenciada pelas dinâmicas de comparação e reconhecimento que permeiam uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. O autor enfatiza que a objetificação e a estigmatização da pessoa negra, impulsionadas por estereótipos e preconceitos, não apenas minam a individualidade, mas também perpetuam um ciclo de opressão psicológica. O reconhecimento da dignidade e da história da pessoa negra é, portanto, um passo crucial na descolonização da mente e na afirmação de uma identidade autônoma.

Essa busca por reconhecimento não se limita à autoestima, mas é uma estratégia fundamental para confrontar e dismantelar as estruturas que desumanizam e marginalizam. Ao reivindicar sua humanidade, as pessoas negras não apenas desafiam a narrativa colonial, mas também abrem espaço para uma nova concepção de identidade que valoriza a diversidade e a riqueza das experiências negras. Assim, a luta por reconhecimento e valorização se torna um ato de resistência essencial, promovendo não apenas a individualidade, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse processo, a educação não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas um campo de batalha fundamental na luta contra o racismo e a opressão. A prática pedagógica deve, portanto, ser um espaço

de reflexão crítica e de inclusão verdadeira, onde as identidades dos alunos são reconhecidas e valorizadas. O diálogo entre as obras de Fanon, Freire e hooks oferece uma base teórica sólida para entender como a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que promova a descolonização e a afirmação identitária da pessoa negra. A reflexão sobre esses temas é essencial para enfrentar e superar as estruturas opressivas que ainda persistem, e para criar um ambiente educacional que verdadeiramente capacite todos os indivíduos a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA: Salvador, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: População por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em 03 de setembro de 2024.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se fazer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set., 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/MgJXTqXCNdynSG-QZzWtS8mM/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 03 de setembro de 2024.



# 3

## UMA REFLEXÃO SOBRE O RECONHECIMENTO DAS DIVERSIDADES PELA PERSPECTIVA DE KRENAK

Chaeny Silva Souza<sup>1</sup>

Osmar Bogado<sup>2</sup>

Neli Maria Selva<sup>3</sup>

Edione Teixeira de Carvalho<sup>4</sup>

### Resumo

A colonização brasileira resultou em uma sociedade que busca a homogeneização cultural. O presente estudo tem como objetivo relatar as ideias centrais discutidas na obra de Ailton Krenak: Ideias para adiar o fim do mundo, além de relacionar as ideias do autor com o pensamento de Frantz Fanon. O estudo teórico ocorreu na disciplina de Ensino, Sociedade e Diversidades ofertada pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino pelo Instituto Federal de Mato Grosso em associação com a Universidade de Cuiabá, situados em Cuiabá, nos meses de agosto e setembro de 2024. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, sendo uma revisão bibliográfica. Em uma sociedade diversa é necessário refletir sobre o respeito às diversidades com a construção de um ser humanizado que se reconhece como pertencente a um grupo. A educação é uma ferramenta indispensável para fortalecimento de um ambiente de diálogo, desse modo é possível a promoção de criticidade e reflexão. Momentos que ajudam na construção de seres humanos humanizados e, de acordo com os autores estudados, possam ser emancipados, críticos, solidários e respeitosos, bem como compreendam os sentidos dos povos originários com a natureza, além de se reconhecer e fortalecer suas culturas.

**Palavras-chave:** Diversidades. Povos Originários. Ensino. Valorização.

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em ampla associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: chaenysilvasouza3@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em ampla associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: bogadoosmar89@seduc.ro.gov.br

<sup>3</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em ampla associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: neli\_selva@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Ciências Pedagógicas. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV). E-mail: edione.carvalho@svc.ifmt.edu.br

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual e suas ações de categorizar e estereotipar são resultantes do processo de colonização, onde busca-se homogeneizar as diversidades culturais. Neste artigo, há uma discussão das ideias de Ailton Krenak, sobre suas experiências e indagações acerca das diversidades na obra ‘Ideias para adiar o fim do mundo’.

Esta obra apresenta reflexões pelo viés de um pertencente de um povo originário, em que há as indagações do que seria ser humano, uma vez que há vários grupos de seres humanos que vivem marginalizados, onde pelo viés eurocêntrico e capitalista não há o respeito com as diferenças. Ainda pontua sobre a degradação ambiental e o vínculo afetivo e espiritual dos povos originários com os elementos naturais, esses que são degradados pelos brancos capitalistas.

Krenak (2020) e Fanon (2008) dialogam sobre a importância do reconhecimento e potencialização das diversidades, fortalecendo sua identidade cultural e sentimento de pertencimento a um grupo, que muitas vezes fica marginalizado. Já Freire (2024) pontua que a escola é um ambiente propício para que se tenha discussões e ações sobre as discrepâncias vividas pelas diversidades ou seres humanos categorizados como fora do padrão, assim, formando seres humanos mais humanizados e justos.

Vale ressaltar que o estudo realizado foi requerido na disciplina de Ensino, Sociedade e Diversidades durante a aula ofertada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado em Ensino pelo Instituto Federal de Mato Grosso Campus Octayde, situado em Cuiabá. Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é discutir as ideias centrais da obra de Krenak (2020), além de relacionar as ideias do autor com as obras de Fanon (2008) e Freire (2024).

O estudo é de natureza básica, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) gera novos conhecimentos que podem ser usados por outros pesquisadores. Com abordagem qualitativa, em que Bogdan e Biklen (1994) pontua ser uma investigação da realidade que não pode ser contada. O procedimento metodológico é uma revisão bibliográfica, por se tratar de análise de distintas obras.

A diversidade, conforme Krenak (2020), é o que movimenta o mundo, dessa maneira, se o mundo fosse igualitário seria monótono e sem graça. Sendo assim, as diferenças entre os seres humanos enriquecem o planeta. E quando há o reconhecimento de cada cultura, há a ampliação e valorização da multiculturalidade e pluralidade.

## **DESENVOLVIMENTO TEÓRICO**

### **Um olhar para a humanidade que precisa ser humanizada**

O mundo é composto por diferenças, sendo assim é necessário refletir sobre o respeito às diversidades com a construção de um ser humanizado, fato que não aconteceu diante do período da colonização do território brasileiro. Dessa forma, Krenak (2020, p. 11) indaga:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra [...].

Ou seja, critica ao processo de dominação territorial imposta pelo imperialismo europeu visando o acúmulo de riqueza, bem como imposição cultural, religiosa e hegemonização do estilo de vida dos mesmos para povos que aos olhos dos europeus eram inferiores e não civilizados. Fanon (2008, p.27) ainda complementa que “[...] O Branco incita-se a assumir a condição de ser humano”. Ou seja, se posicionando como superiores e civilizados, destituindo sentido aos demais povos.

Krenak (2020) também se faz pensar sobre o que realmente seria ser ou humanidade, onde muitas vezes as ações desenvolvidas pelos homens não são solidárias com o próximo e corrompidas pelo mundo capitalista, uma vez que muitos foram destituídos de suas identidades, território, vivem marginalizados e oprimidos.

Então, nota-se que o planeta Terra está sendo controlada por corporações que criam conceitos e discussões sobre sustentabilidade, respeito e direito humano, mas as ações práticas não condizem com a teoria, uma vez que os centros urbanos crescem verticalmente, há pessoas sem moradia e

condições precárias. Assim, como na natureza há desmatamento, poluição, empresas mineradoras e retiradas de pessoas marginalizadas, essas sofrem com a revolta da natureza pelo seu uso e destruição em excesso (Krenak, 2020).

Krenak (2020) pontua que as populações marginalizadas pelas sociedades como: quilombos, indígenas, caiçara entre outros, foram forçadas a migrarem para lugares periféricos que não eram de interesse da classe dominante ou de corporações. Logo, esses povos significaram suas relações com a terra para fortalecer sua identidade e cultura. Por isso, são julgados como fora dos padrões sociais predominantes e sofrem com o racismo e discriminação.

A abstração civilizatória de acordo com Krenak (2020, p. 22 -23) “[...]suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos [...]”, tenta homogeneizar a sociedade, fragmentando o conhecimento, para que tenha sujeitos sem senso crítico, consciente, solidário e sem exercer a cidadania de fato.

Deste modo, a escola é um espaço que pode ser utilizado para sensibilizar e combater a homogeneização de culturas. Mantoan (2003, p.12) diz que

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Sendo assim, a educação pode ser uma poderosa ferramenta para promoção de ações afirmativas e de autonomia das diversidades durante as aulas, uma vez que é uma representação da sociedade. Freire pontua que os grupos marginalizados precisam se perceber e reconhecer como sujeitos da sociedade e de sua própria história. Ainda, Freire (2024, p.28) afirma que

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição

de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Outra discussão de Krenak (2020) que o significado de adiar o fim do mundo é se reconhecer como povo originário, sonhar, ter suas tradições e vivenciar o mundo. Sendo assim, ainda se fazem inúmeras histórias e fortalece a resistência da população autóctone no Brasil.

Krenak (2020, p. 32) corrobora que “[...] Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir a subjetividade [...]”. Dessa forma, com o processo de homogeneização há o propósito de padronizar a sociedade. Assim, há a necessidade de fortalecer as diversidades e respeitá-las, pois, o diferente se complementa e faz a diferença na sociedade com a pluralidade de subjetividades. Ainda Krenak (2020, p. 33) afirma que “[...] Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; [...]”.

A tensão vivenciada para que o governo assegure os direitos indígenas para mantê-los em suas terras é intensa. Krenak (2020) chama a atenção, pois a população originária possui uma relação afetiva, próspera, cultural e de sobrevivência com esse espaço geográfico e seu local de origem

Segundo Krenak (2020, p.39-40) ainda no século XX, a população indígena carece “[...]disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera [...] sobrevivem sociedades tem de se manter no tempo[...]”. Posto isso, a população precisa lutar para manter-se em seus espaços de origem, consequentemente o Brasil ainda permanece com ações preconceituosas e racistas com suas populações originárias, ou seja, não reconhece as diversidades étnicas em seu território, e por muitas vezes os seres humanos age com práticas não humanizadas/brutais.

Krenak alega que os impactos ambientais são causados pelos ditos humanos, sendo que na maioria das vezes as populações esquecidas que se apropriaram e construíram uma afetividade a esses espaços naturais são prejudicadas em âmbito físico, social e cultural. Ele ainda (2020, p. 45) argumenta que “[...] durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que

estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda [...]”, ou seja, que devido ao consumo exagerado, haverá um momento que a Terra terá seus recursos naturais esgotados, transformações físicas e climáticas no mundo, questões que serão prejudiciais as futuras gerações.

Quando Krenak (2020, p. 47) diz que há uma constituição de uma “humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres [...]”, ele faz uma crítica sobre a perspectiva antropocêntrica, em que a natureza é exaurida para suprir o consumismo, afetando as mudanças geográficas, bem como atingindo as populações originárias que reconhecem a natureza como parte de si. Assim, o autor pretende sensibilizar os seres humanos para que reconheçam e compreendam o elo entre humanos e natureza, onde um depende do outro e todos são importantes.

O nome Krenak é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, Kre, que significa cabeça, a outra, nak significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como “cabeça da terra”, como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como um sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos, e do qual nós, os Krenak, nos sentimos cada vez mais – desraigado [...] Krenak (2020, p.48).

Dessa forma, o autor faz uma reflexão sobre os povos originários, os quais enxergam a natureza com sentido, uma vez que o ser humano é capaz criar vínculos afetivos com os lugares. E quando a humanidade não possui esse olhar e enxerga a natureza como mercadoria, não respeita as diferenças também, pois tira do outro a possibilidade de viver suas tradições e culturas, fazendo com que os povos excluídos e esquecidos percam seu lugar de origem e aos poucos, sua identidade.

Por isso, a humanidade deve buscar a ter mais comprometimento com a vida, independentemente de sua localização e afetividade. Dessa maneira, ser mais humanizado, pois muitas vezes dentro das relações sociais não há o reconhecimento de grupos humanos e suas diversidades, por não se encaixarem ao estereótipo padronizado por uma sociedade majoritária a

qual faz parte, o que erradica a identidade e os sonhos desses povos com a busca incessante de se instalar uma cultura similar a todos sem legitimar as diferenças.

Essa busca se instalar uma cultura homogênea, Fanon (2008, p.180) afirma que o homem só é humano quando:

Na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.

Krenak (2020, p. 57) expõe que os seres humanos estão “[...] condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo”. Percebe-se que na sociedade há uma visão eurocêntrica enraizada devido sua colonização com a predominância de um pensamento de homogeneização social e cultural, que nega as diferenças, inferioriza e menospreza o que é taxado anormal, como se fosse um abismo. Fanon (2008, p.28) reforça “[...] só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”.

Ainda Krenak (2020, p.58) pontua que “existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar[...]”, ou seja, o ser humano vê aquilo que quer e não o que realmente é, fato que é desenvolvido no Antropoceno com um ideal de como deveria ser a humanidade sem levar em consideração as diversidades, fixando as diferenças entre os seres. Krenak (2020, p. 58) ainda complementa que “o nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e da humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno”.

Diante das ideias discutidas, nota-se que a humanidade desvaloriza as diversidades, culturas e experiências de povos que fogem o padrão social, sendo menosprezados e classificados como sub-humanos como a população indígena. Krenak compara a relação dos seres humanos com a natureza, visto que para muitos a natureza é um meio de aquisição de capital e para

os povos indígenas a Terra e seus recursos possuem um vínculo espiritual dotados de sentidos e estão interconectados com sua vida.

De acordo com Fanon (2008, p. 176) “O Herói sou eu. Aplaudam ou critiquem, pouco importa. Eu sou o centro. Se o outro quiser me perturbar através de seu desejo de valorização (sua ficção), expulso-o sem mais nem menos”, ou seja, a população originária pode revigorar sua identidade e suas diversidades, com a fortificação de seus sentidos com a natureza.

Por isso, se deve reconhecer, fortalecer e respeitar os distintos moldes de habitação da Terra, bem como suas relações sociais e econômicas no espaço geográfico. Freire (2024, p. 11) declara que

[...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.

Os povos que sofrem com marginalização precisam entender que são seres condicionados, mas que precisam se reconhecer e empoderarem de suas ações para que fortaleçam sua identidade e cultura.

Além disso, a humanidade precisa refletir sobre ações que prejudicam o futuro da natureza e a si próprio, prezando a valorização da diversidade cultural na Terra. De tal modo, Krenak (2020, p.67) “ [...] Imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza [...]”.

Enquanto, não houver o reconhecimento das diversidades, a humanidade viverá em busca da fixação da diferença, pois Krenak (2020, p. 72) diz que “[...] A grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações, e estamos todos jogados nesse abismo ”. Corroborando com a ideia Fanon (2008, p.181) “No sua



imediatividade, a consciência de si é simples ser para si. Para obter a certeza de si-mesmo, é preciso a integração do conceito de reconhecimento. [...]”, ou seja, o reconhecimento é necessário para o fortalecimento das diversidades e o respeito uns com os outros.

A escola é um ambiente crítico em que os oprimidos como os indígenas precisam se reconhecer e carecem de lutar para manutenção de suas tradições, pois Freire (2024, p. 26) reitera que os estudantes são “[...] franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”, ou seja, a população originária deve se reconhecer como protagonista de sua história e de seu futuro.

Mantoan (2003, p. 14) corrobora que os planos da escola “[...] se redefinem para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Assim, esse reconhecimento pode se fortalecer com uma educação escolar dialógica, momento em que o estudante é um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, pois se torna um espaço para discussão e sensibilização sobre as diversidades, as quais necessitam ser respeitadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sociedade não reconhece o outro, pois o que está fora dos estereótipos criados pela sociedade, são considerados fora do padrão ou anormais como: indígena, mulheres, negros, pobres entre outros, sofrem com a exclusão, racismo e preconceito por falta de respeito e reconhecimento, atingindo sua perda de identidade.

Dessa forma, o reconhecimento do outro impacta positivamente ou negativamente na formação dos seres humanos e suas subjetividades, assim Krenak (2020) e Fanon (2018) afirmam que a recusa do reconhecimento pela sociedade gera mais discrepâncias sociais e culturais, bem como a perda de identidade e manutenção do racismo.

Krenak (2020) ainda faz uma reflexão como a humanidade é desumana, visto que as relações com a natureza não são vinculadas aos sentidos

e espírito, mas são meramente comerciais. Dessa forma, as populações que vivem as margens, são destituídas da natureza sendo afetados. Pois, os povos indígenas possuem uma relação significativa e espiritual com a natureza e toda a sua riqueza. Além disso, discute sobre as relações sociais, a preocupação com as diversidades e como a Terra estará para as próximas gerações.

Com o processo colonial, as populações fora do padrão são marginalizadas, classificadas como sub-humanas e resistiram a todo processo, assim Krenak (2020) indaga que a preocupação passa a ser os seres humanos do ocidente, como sobreviverão com o novo mundo que virá a se tornar.

A organização política, social e cultural de outros povos foi negada pelos homens europeus, por isso populações indígenas, assim como negros e mulheres foram desumanizados pelos olhos do colonizador, visão que permanece enraizada no inconsciente dos seres humanos, contribuindo no fortalecimento da inferioridade e o não reconhecimento das diversidades encontradas na Terra.

Segundo Freire (2024) afirma que a escola pode ser um ambiente que proporciona momentos de trocas de conhecimento para que os estudantes discutam sobre suas vivências, questões sociais, econômicas e políticas para que desenvolvam o senso crítico e a corresponsabilidade, para que compreendam as diversidades e limitações existentes do ser humano.

Em síntese, a sociedade é formada por diferenças culturais, sociais e econômicas. A escola é um ambiente em que os estudantes podem pensar criticamente sobre as diversidades, a importância de se reconhecer como transformador social e histórico, para que assim haja o fortalecimento das identidades e diversidades entreposta na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Tradução por Maria Teresa e Albano Estrela. Portugal: Porto Editora, 1994.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2003.

# 4

## ENSINO, SOCIEDADE E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E FRANTZ FANON NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Gabriel Arruda Gomes de Melo<sup>1</sup>

Géssica Guerra da Silva<sup>2</sup>

Joseane Rodrigues Solis<sup>3</sup>

Cilene Maciel<sup>4</sup>

Edenar Monteiro<sup>5</sup>

### Resumo

O artigo discute as contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação multicultural, libertadora e inclusiva, com base no capítulo 1 de seu livro *“Pedagogia da Autonomia”*. Esse pensar é importante por tornar possível que os professores formem cidadãos conscientes, responsáveis, autônomos e emancipados. O objetivo deste estudo é conhecer as contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação multicultural, emancipadora e inclusiva. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica do capítulo 1 desta obra de Freire, além de também relacionar as ideias de Frantz Fanon, na obra *“Pele negra Máscaras brancas”* (2008). As contribuições de Freire se dão através de uma prática educativa rigorosa e adaptável às realidades culturais dos alunos; de uma pesquisa contínua das realidades deles; da valorização das experiências culturais dos estudantes; de uma reflexão crítica que permite superar preconceitos para que os estudantes sejam participantes ativos na construção do conhecimento; da importância de princípios estéticos e éticos na educação; e de vivenciar e não apenas discutir os valores ensinados. A obra oferece uma abordagem abrangente e transformadora para a educação multicultural e inclusiva.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Diversidades. Ensino. Prática libertadora

---

<sup>1</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>2</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>3</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>4</sup> Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>5</sup> Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

## INTRODUÇÃO

O livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2024) de Paulo Freire trata dos princípios fundamentais para a prática educativa, além de enfatizar a importância da ética, do respeito e do diálogo, o que leva a refletir sobre a educação multicultural, libertadora e inclusiva. Para Freire (2024), tal educação pode ser compreendida como uma prática educativa comprometida com a valorização da diversidade cultural e a inclusão de todos/as os/as estudantes. Ela se fundamenta no respeito às diferenças, no diálogo como método de construção do conhecimento e na promoção de uma consciência crítica que capacite os alunos a transformar a realidade social. É importante pensar na educação multicultural, libertadora e inclusiva, pois ela ajudará os/as professores/as a formarem cidadãos/ãs mais conscientes, responsáveis e preparados para contribuir positivamente na sociedade.

O capítulo 1 de *“Pedagogia da Autonomia”* é significativo para a discussão sobre educação multicultural, libertadora e inclusiva, pois Paulo Freire estabelece os princípios fundamentais para uma prática educativa transformadora, centrada no respeito à diversidade e na promoção da inclusão, como o respeito à identidade cultural, a educação dialógica, a conscientização e a autonomia e o combate à discriminação. Tais princípios auxiliam na discussão de como a educação pode ser usada para promover a diversidade e inclusão, alinhada com a visão de uma escola que acolhe e valoriza todas as culturas e identidades.

Diante de tudo isso, surge a pergunta: quais as contribuições do pensamento freiriano, baseado no capítulo 1 da obra *“Pedagogia e Autonomia”*, para a construção de uma educação multicultural, libertadora e inclusiva?

Para responder tal inquietação, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica da obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2024), focando no capítulo 1, além de também relacionar as ideias de Frantz Fanon, na obra *“Pele negra Máscaras brancas”* (2008). O objetivo deste estudo é conhecer as contribuições de Paulo Freire para a construção de uma educação multicultural, libertadora e inclusiva.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Ensinar exige rigorosidade metódica

No início do capítulo 1, Freire (2024) estabelece a base de sua reflexão sobre a prática educativa, argumentando que o ato de ensinar está ligado ao ato de aprender. Para ele, no processo educativo existe uma troca, onde tanto o professor quanto o aluno aprendem juntos em um processo contínuo de construção do conhecimento.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (Freire, 2024, p.25).

Freire (2024, p.28) destaca a necessidade de uma educação crítica, onde os estudantes são incentivados a questionar, refletir e agir sobre a realidade. A prática educativa deve promover a autonomia, ou seja, deve criar condições para que os estudantes construam seu entendimento, respeitando suas experiências e culturas.

Em cada subtópico do capítulo 1, “Não há docência sem discência”, são apresentadas ideias que contribuem para a construção de uma educação multicultural e inclusiva. Por exemplo, o sub tópico “Ensinar exige rigorosidade metódica”, Freire (2024) afirma que o ensino deve ser metódico e rigoroso, além de estar conectado ao contexto cultural e social dos alunos, ou seja, os professores precisam adaptar os métodos de ensino às realidades culturais dos estudantes, para que o processo de aprendizagem seja significativo para todos.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2024, p.25).

Freire (2024, p. 27) aproveita o espaço para criticar a educação “bancária”, ou seja, o professor deposita conhecimento nos alunos e não considera suas experiências culturais. Em vez disso, a educação deve ser dialógica

e participativa, por respeitar e integrar as culturas dos alunos no processo educativo.

Além disso, Freire (2024, p. 28) enfatiza que a rigorosidade metódica não é sinônimo de rigidez. Na verdade, tal rigorosidade envolve uma flexibilidade que permite respeitar as diferenças culturais, e inclui o uso do diálogo e da reflexão crítica. Tudo isso é essencial para criar um ambiente inclusivo, através do processo de construção coletiva do conhecimento, onde é levado em consideração suas experiências e a sua capacidade de aprendizagem.

### **Ensinar exige pesquisa**

No subtópico “Ensinar exige pesquisa” do capítulo 1 desta obra, Freire (2024, p. 31) aborda a importância da pesquisa contínua na prática educativa, em que o professor deve investigar constantemente as realidades culturais de seus alunos sendo necessário o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Esta pesquisa permite uma educação dialógica que respeita a diversidade cultural, desenvolve a consciência crítica e contribui para a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Freire (2024, p. 30) argumenta que a pesquisa deve ser uma prática constante na educação, além de que deve promover um ensino que é construído em diálogo com os alunos, para a partir disso compreender as realidades culturais e sociais dos alunos e valorizar a diversidade cultural, o que ajuda a adaptar o ensino para ser mais inclusivo. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço” (Freire, 2024, p.31).

Freire (2024, p.31) vê a pesquisa como um processo de reflexão crítica, e defende que tal pesquisa envolve um processo colaborativo de construção do conhecimento. A reflexão incentiva os alunos a questionarem e analisarem suas próprias culturas e realidades, e isso promove uma educação inclusiva, em que o saber é compartilhado e construído, respeitando o multiculturalismo.

## **Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**

A partir deste subtópico, Freire (2024, p. 32) destaca que a educação deve valorizar e respeitar os conhecimentos que os alunos já possuem, reconhecendo suas experiências culturais e vivências como parte essencial do processo de ensino. Quando o professor reconhece que os alunos são portadores de conhecimentos e valoriza os saberes que eles trazem de suas próprias culturas e experiências, tal professor contribui para uma educação inclusiva e multicultural.

Ao respeitar os saberes dos estudantes, o professor ajuda a promover um ambiente de diálogo e a autonomia desses alunos. Isso permite que os estudantes questionem e compreendam suas realidades culturais, dando voz a eles e os capacitando a participar ativamente na sociedade.

## **Ensinar exige criticidade**

A partir deste subtópico, Freire (2024) destaca que, não há uma ruptura, mas uma superação, na diferença na “distância” entre a engenhosidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência realizada e o resultado dos procedimentos metodologicamente rigorosos . A superação e não a ruptura ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, sem causar deixa de ser curiosidade, é criticada pelo contrário. Quando me critico, fico mais curioso pela epistemologia e me “ rigorizo ” metodicamente para me aproximar do objeto e notar seu maior exagero .

Como uma expressão das vivências essenciais, a curiosidade humana foi construída e reconstruída socialmente e historicamente. Então é importante ressaltar que a promoção da engenhosidade para a criticidade não ocorre devido à prática educativa progressista, pois é precisamente o desenvolvimento da curiosidade, insatisfeita e indócil.

Curiosidade sobre como podemos lutar contra nós mesmos “ “irracionalismos”” que decorrem ou são causados por um certo excesso de “ racionalidade “ em nossos tempos altamente avançados tecnologicamente .que decorrem ou são causadas por um certo excesso de “ racionalidade “ em nossos tempos altamente avançados tecnologicamente . e não é viável en-



frentar a ideia de que a tecnologia é divinizada por alguém e diabolizada por outro. Que olha, ou talvez apenas olha de uma forma criticamente curiosa .

Tal discussão feita por Freire pode ser relacionada com as ideias da obra “Pele negra Máscaras brancas” (2008) de Frantz Fanon, pois em diversos pontos, Fanon (2008) defende a necessidade de uma reflexão crítica sobre a opressão e a condição dos indivíduos colonizados, e critica as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade racial e cultural. Ou seja, enquanto Freire afirma que a reflexão crítica promove uma educação inclusiva, Fanon (2024) usa a crítica para desafiar as estruturas opressivas.

## **Ensinar exige estética e ética**

De acordo com Freire (2024, p.34) a função do educador é agir de forma ética, aprendendo e valorizando a dignidade dos alunos e apresentando veracidade e coerência em suas ações. Isso implica promover a igualdade, a justiça e o respeito pelas diferenças. O processo de ensino processo deve ser baseado em princípios que valorizem a construção coletiva do conhecimento e a transformação da sociedade com base em princípios que valorizam a construção coletiva do conhecimento e a transformação da sociedade.

Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no des-caminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (Freire, 2024, p.34).

Freire (2024, p.34) também entende que uma educação deve focar na beleza e na sensibilidade, isto é, na estética. O ambiente de aprendizagem ambiente deve ser estimulante e divertido, estimulando a criatividade e a curiosidade dos alunos. Segundo ele, ensinar ética envolve criar um espaço onde a aprendizagem seja significativa, cheia de beleza e significado, não apenas no conteúdo, mas também na forma como é transmitida.

Outro autor que também trata da estética e ética é o Fanon (2008), pois na mesma obra anteriormente citada, ele discute as implicações éticas da opressão e a importância de afirmar uma identidade autêntica. Ele também relaciona a ética com a luta pela justiça e dignidade dos indivíduos oprimidos. Fanon (2008) focou na ética da luta pela liberdade, e Freire en-xerga a estética e a ética importantes na inclusão na educação.

## **Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo**

Paulo Freire (2024, p.36) defende neste subtópico que os professores devem alinhar suas palavras com suas ações, por viver e demonstrar os valores e princípios que ensinam, servindo como exemplo para os alunos e dando a credibilidade da educação.

Freire sugere também que a educação deve ser uma prática transformadora e essencial na vida cotidiana, inspirando os alunos a aceitarem diferentes culturas e a adotarem essas práticas no dia-a-dia.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (Freire, 2024, p.35).

Quando Freire (2024) aborda que os professores devem ser exemplos dos valores que ensinam, ele na verdade está dizendo que esses educadores estarão demonstrando respeito pela diversidade e inclusão através de suas ações, criando a partir disso um ambiente escolar em que a multiculturalidade e a inclusão não são apenas discutidas, mas vividas.

## **Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação**

É argumentado por Freire (2024, p.36) neste subtópico que o ensino envolve enfrentar riscos, estar aberto ao diferente, e rejeitar qualquer discriminação, e para isso, o professor precisa desafiar preconceitos e criar um ambiente educacional inclusivo, dessa forma a diversidade será acolhida e respeitada.

O autor consegue contribuir para a construção de uma educação multicultural e inclusiva, por defender que os professores devem se permitir conhecer o novo, valorizando as diversas culturas dos alunos. Quando o educador rejeita todas as formas de discriminação e procura combater preconceitos na sala de aula, este promove um ambiente mais justo. Des-

construir práticas excludentes e preparar os alunos para serem agentes de transformação social requer coragem por parte do professor.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (...). Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (Freire, 2024, p.36, 37).

Interessante notar que Frantz Fanon, em seu livro “Pele negra Máscaras brancas” (2008), também rejeita a discriminação, e promove através de suas ideias a criação de um espaço que valorize a diversidade, através da luta contra as normas discriminatórias e a busca pela dignidade racial. A educação, conforme Freire, deve ser usada como um meio para combater preconceitos.

### **Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática**

Semelhante a um dos subtópicos anteriores que fala que ensinar exige criticidade, aqui Freire reafirma que os educadores devem sempre refletir de forma crítica sobre sua prática pedagógica. Fazer isso servirá para melhorar o ensino, se adaptar às necessidades dos estudantes e promover uma educação transformadora.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 2024, p. 39).

A prática reflexiva ajuda os educadores a continuamente melhorar seu ensino, pois eles poderão identificar e superar preconceitos e práticas excludentes, além de analisar e ajustar suas práticas pedagógicas. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2024, p.40).

A reflexão crítica abre caminhos que incentivam os estudantes para serem participantes ativos na construção do conhecimento e da sociedade.

Ou seja, a reflexão crítica promove o multiculturalismo e facilita na criação de um ambiente escolar mais inclusivo.

## **Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural**

No último subtópico do capítulo 1 do livro “Pedagogia da Autonomia” (2024), o autor argumenta que os educadores devem reconhecer e valorizar as identidades culturais dos alunos, incorporando-as no processo educativo.

Aqui, Freire (2024, p. 41) defende que reconhecer e assumir as identidades culturais cria um ambiente de respeito mútuo, além de ser uma prática de justiça social e cultural. Quando o educador reconhece e valoriza as identidades culturais dos alunos, ele contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade de seus estudantes, garante que a educação atenda às necessidades deles, e constrói uma educação multicultural.

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2024, p. 42)

Importante ressaltar que no capítulo 7 de “*Pele Negra, Máscaras Brancas*”, Fanon (2008, p. 181) aborda como os indivíduos negros enfrentam a imposição de uma identidade colonizada e a necessidade de se libertar das máscaras impostas pela colonização. Ou seja, tanto Freire (2024) quanto Fanon (2008) tratam da importância do reconhecimento das identidades culturais autênticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O capítulo 1 de “*Pedagogia da Autonomia*” de Paulo Freire apresenta um conjunto de princípios pedagógicos que são fundamentais para a construção de uma educação multicultural e inclusiva. Suas contribuições se dão através de uma prática educativa rigorosa e adaptável às realidades culturais dos alunos, de uma pesquisa contínua das realidades deles, da valorização

das experiências culturais dos estudantes, de uma reflexão crítica que permite superar preconceitos para que os estudantes sejam participantes ativos na construção do conhecimento, da importância de princípios estéticos e éticos na educação e de vivenciar e não apenas discutir os valores ensinados.

Relacionamos, ao longo do texto, as ideias de Freire com as reflexões de Frantz Fanon em *“Pele Negra, Máscaras Brancas”*. Ambos defendem a importância do reconhecimento das identidades culturais autênticas e a necessidade de criar ambientes que respeitem e integrem essas identidades.

Em síntese, a obra de Paulo Freire oferece uma abordagem abrangente e transformadora para a educação multicultural e inclusiva. Seus princípios pedagógicos, baseados na reflexão crítica, na valorização das identidades culturais e no respeito pela diversidade, proporcionam um modelo eficaz para a criação de ambientes educacionais que são verdadeiramente inclusivos, libertadores e multiculturais.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

# 5

## DESCOLONIZANDO MENTES: A IMPORTÂNCIA DA OBRA DE FRANTZ FANON E PAULO FREIRE NA LUTA POR JUSTIÇA E IGUALDADE

Cláudia Maria Formagio<sup>1</sup>

Letícia de Oliveira<sup>2</sup>

Manoel Raimundo Crames Castro<sup>3</sup>

Edenar Monteiro<sup>4</sup>

Cilene Maciel<sup>5</sup>

### Resumo

Ao longo dos anos, os efeitos do colonialismo impõem culturas consideradas “superiores” a determinados povos, grupos sociais e comunidades, ao ponto de quase descaracterizá-los de seus próprios modos de ser e de viver, apagando parcialmente suas formas de existência. Este artigo realiza uma análise do capítulo 5 “A experiência vivida do negro”, presente no livro “Pele negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon, bem como da obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” de Paulo Freire. Assim, o artigo baseia-se em uma revisão de literatura, utilizando uma abordagem qualitativa das referidas obras dos autores. Os resultados indicam que o racismo está presente nas sociedades, evidenciando o longo caminho necessário para promover mudanças na sociedade, mostrando a necessidade de um ensino antirracista.

**Palavras-chave:** Epidermização. Racismo. Colonialismo. Ensino antirracista.

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>2</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>3</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>4</sup> Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

<sup>5</sup> Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEN-IFMT-UNIC. Mato Grosso.

## INTRODUÇÃO

O contexto social em que vivemos é resultado de uma construção histórica que reflete a imagem do colonizador branco europeu, aquele que conta a história. Contudo, há vários movimentos sociais que buscam descolonizar os saberes, expondo a história por outros olhos, contando-a a partir das realidades locais. Neste artigo, ecoamos a voz de Frantz Fanon, especificamente acerca de suas vivências relatadas na obra ‘Pele negra, máscaras brancas’.

Esta obra denuncia a imposição de um padrão ideal, construído por um povo dominador que foi imposta a outros povos, ignorando sua cultura, seus conhecimentos, suas verdades, ou seja, sua identidade, seus modos de existência. Isso resultou no apagamento da história daqueles que foram colonizados, fortalecendo a narrativa errônea de uma raça superior.

A história como foi contada e recontada contribuiu para uma sociedade desigual, baseada no racismo. Fanon cita Sir Alan Burns ao caracterizar o que é preconceito que:

[...] nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezados povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. ( Sir Alan Burns apud Fanon, 2008, p. 110).

Nesta concepção, o racismo se resume ao ódio àqueles que fogem do padrão tido como ideal. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (2024), abordou esta situação no âmbito escolar, ao afirmar que:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações (Freire, 2024, p.19-20).

É evidente que tanto Fanon (2008) como Freire (2024), abordaram questões profundas relacionadas ao racismo, à violência, à negação da democracia, à impunidade que está permeada nessas violências. Essas práticas revelam uma estrutura social repleta de desigualdades, discriminações, na qual não se respeita a dignidade e nem os direitos fundamentais de todos os humanos. Àquele que foge do padrão, enfrenta rejeição e negação de reconhecimento, sendo subdeterminado pelo exterior, ou seja, por sua pele.

O estudo atual é considerado de natureza básica, com o objetivo de “gerar novos conhecimentos que possam contribuir para o avanço da Ciência, sem nenhuma aplicação prática pretendida, abrangendo verdades e interesses universais” (Gerhardt; Silveira, 2009. p.36). A abordagem utilizada neste estudo é qualitativamente orientada, atentando-se aos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009.p .32).

A pesquisa pretende ser explicativa, ao buscar compreender a ocorrência do fenômeno do racismo construído historicamente, com o intuito de aprofundar o conhecimento da realidade (Gil, 2010, p. 42). O procedimento metodológico é o bibliográfico, pois o estudo será desenvolvido por meio da análise das obras ‘Peles negras, máscaras brancas’, de Frantz Fanon, e ‘Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa’, escrito por Paulo Freire.

## **DESENVOLVIMENTO TEÓRICO**

### **A Experiência Vivida**

Frantz Fanon, foi um influente psiquiatra e filósofo que abordou questões voltadas à raça, ao colonialismo e a luta pela valorização da identidade das pessoas negras (pretas e pardas) em sua obra.

Fanon (2008), partindo de sua experiência registrada no 5º capítulo, do livro “Pele negra, máscaras brancas”, analisa a percepção do negro diante do outro, que o subjugava como objeto. Essa concepção pode levá-lo à alienação, ou seja, à perda da consciência de si, culminando em uma crise



existencial que gera o questionamento entre dois sistemas de referência distintos.

O primeiro é composto por seus modos de viver, aquilo que o define, e o segundo se refere às instâncias de uma civilização que não o representa. Dessa maneira, a sociedade colonialista suprime e ignora as subjetividades do indivíduo, fixando-o em estereótipos. E isso desperta uma vontade de viver longe das garras do olhar opressor, de não ser lembrado, não ser visto ou julgado como observa-se a seguir: “[...] Um preto! [...] deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceitam tudo, desde que passe despercebido!” (Fanon, 2008, p.108)

Para superar as desigualdades construídas pelo colonialismo, é necessário que a escola e os docentes reconheçam tais desigualdades, a fim de combatê-la.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico (Freire, 2024, p. 22).

Desta maneira, a escola se torna um local que permite que os estudantes se reconheçam como são, respeitando as diferenças, ao mesmo tempo que seja feito o fortalecimento de suas identidades.

Fanon (2008) enfrenta rejeição e negação de reconhecimento devido ao racismo. Na busca pela aceitação social, Fanon (2008) recorre ao humor até o momento em que o riso se torna impossível. Ele passa a sentir culpa por ser negro, considerando-se incapaz de estar em um espaço compartilhado com o outro, constituindo-se assim como um objeto. Por isso, houve a necessidade de criar mecanismos de enfrentamento àquela realidade, seja encarando o meio social como um campo de batalha, seja racionalizando as atitudes das pessoas que praticavam o racismo, até o momento em que se lançou na irracionalidade.

O mesmo ocorre com estudantes que sofrem *bullying* por causa de suas características físicas, podem considerar as manifestações de seus colegas como brincadeiras ou utilizar a força para se defender. A educação, sendo

fundamental para o desenvolvimento integral dos educandos, necessita realizar intervenções adequadas. Até porque “a formação docente que se julgue superior a essas ‘intrigas’ não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos” (Freire, 2024, p. 115).

Como bem expressa a frase “Quando você ouvir falar mal dos judeus, preste bem atenção, estão falando de você” (Fanon, 2008, p.112), o preconceito, ainda que dirigido a outro grupo, atinge indiretamente todos/as nós. Isso ocorre porque, ao concordar e apoiar o opressor, o indivíduo não percebe que, no fundo, também está sendo afetado e ofendido. A discriminação não se limita ao alvo direto, mas revela uma estrutura de opressão que ameaça todos/as, inclusive aqueles que a sustentam.

## **Epidermização do Racismo**

Ao abordar a epidermização do racismo, Fanon (2008) evidencia como a cor da pele é utilizada para justificar a discriminação e desumanização do negro. Lendas, histórias e historicidades reforçavam mitos que o autor via a necessidade de destruir, pois implantavam no imaginário popular simbolismos negativos relacionados à cor da pele.

O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco e joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (Fanon, 2008, p.106).

Essas concepções, enraizadas culturalmente, refletem na compreensão da auto imagem e na identidade do negro, que pode sucumbir à alienação, cedendo espaço ao sistema epidérmico racial.

De acordo com Fanon (2008), percebe-se que a imposição da cultura colonialista e a determinação para que tudo que venha do negro seja ignorado, ou seja, essa dominação do colonialismo, faz com que as pessoas dominadas por ele façam alguns questionamentos: mas, quem realmente sou dentro desta sociedade e a qual grupo pertencço?

Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me dis-

tanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens.

Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente” (Fanon, 2008, p. 106).

## **Cultura e História Silenciadas pelo colonialismo**

O processo de colonização provocou o apagamento da cultura e da história devido ao eurocentrismo, que ignorava as particularidades dos povos e impunha sua percepção de mundo. Esse método permitiu a consolidação da ideia de que os povos colonizados eram subdesenvolvidos e simplórios. Paulo Freire aponta que os interesses dominantes devem ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades (Freire, 2024, p.99).

No entanto, Fanon (2008) redescobriu sua ancestralidade ao ter acesso a documentos que continham registros contrariando ideia que lhe era imposta. Este fato possibilitou uma guinada na visão do autor, contribuindo para o sentimento de pertencimento e fortalecimento de sua identidade.

“Deixe pra lá sua história – disseram-me então – deixe suas pesquisas sobre o passado e tente adaptar-se ao nosso passo. Em uma sociedade como a nossa, extremamente industrializada, científica, não há mais lugar para a sua sensibilidade. É preciso ser duro pra vencer na vida” (Fanon, 2008, p.120).

Neste sentido, Freire (2024) salienta que:

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (Freire, 2024, p.39).

Desta forma, percebe-se que ambos concordam que há a necessidade de mudança, que o processo de desconstrução do racismo é contínuo. Isso porque a estrutura social dominante silencia às subjetividades que saem que

destoam das normas sociais estabelecidas pelos colonialistas. Desta maneira, se faz necessário que a educação adote uma postura descolonial, construindo e disseminando a história com um olhar que não seja pelo prisma colonial.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS**

Fanon (2008) evidenciou a alienação e a desumanização que os negros enfrentam, destacando como esses fatores afetam a percepção, marcada por constantes conflitos entre a autopercepção que eles têm de si mesmos e da realidade ao seu redor e forma como a sociedade branca enxerga o negro. Essa alienação resulta na internalização do preconceito e da opressão.

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (Fanon, 2008, p.104).

Em pleno século XXI, ainda é possível constatar que a sociedade limita o espaço ao negro por ser estruturalmente preconceituosa. Desta forma, contribui, mesmo de que de forma velada, com a alienação do negro, chegando ao ponto de muitos negarem sua origem e de outros serem oprimidos por reivindicarem seus direitos e reconhecimento na sociedade.

Neste sentido Freire (2024) afirmou que:

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nemosomos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (Freire, 2024, p.51).

Além de retratar a condição dos negros na sociedade, Fanon (2008) deu ênfase à importância da luta pela liberdade e resistência contra essa opressão sofrida pelo negro praticada pela sociedade branca colonialista. Para ele é fundamental a sensibilização e a valorização da identidade negra para que sua emancipação aconteça efetivamente e reforça que a luta é

política, pessoal e psicológica: “Eu colocava o branco no seu lugar; encorajado, eu o enfrentava e jogava-lhe na cara: adapte-se a mim, eu não me adapto a ninguém!” (Fanon, 2008, p.120).

Freire (2024), neste sentido, colaborou ao escrever:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2024, p.28).

Neste viés, ambos os autores chamam a atenção para o despertar negro, para que não seja necessário simplesmente a adaptação a sociedade que seguem as diretrizes colonialistas. Mas, sim, a inserção na sociedade, reconhecendo-se como um indivíduo histórico, político e social.

Freire (2024), mais uma vez enfatiza a importância deste despertar, ao afirmar: “Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (Freire, 2024, p. 52)”.

Desta forma, observa-se que Freire (2024) ressalta o quanto é importante a luta em busca do (re)conhecimento dos direitos e deveres de cada um no contexto social, ou seja, é preciso se rebelar contra as opressões, o racismo, o preconceito, enfim as desigualdades de modo geral que afetam diretamente o indivíduo. Pode-se dizer então que tal pensamento vem ao encontro do despertar da sensibilização crítica, na luta pela transformação e justiça social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No texto “A Experiência Vivida do Negro”, entende-se Fanon retrata a condição dos negros na sociedade, explorando como a identidade e a subjetividade destes foram moldadas pela opressão, pelo racismo e pela luta por dignidade nos contextos coloniais e pós-coloniais.

A alienação resulta na internalização do preconceito e da opressão. Tanto Fanon quanto Freire dão ênfase à importância da luta pela liberdade e resistência contra essa opressão sofrida pelo negro praticada pela sociedade branca colonialista, que é fundamental a valorização da identidade negra para a sua emancipação e reforça que a luta é política, pessoal e, também, psicológica.

No entanto, observa-se que, mesmo com o avanço de discussões públicas sobre a situação do negro no Brasil, no que se refere a valorização pessoal, cultural e social, ainda não foi possível desconstruir o mito da democracia racial, no qual é imprescindível ser branco com referências eurocêntricas para ser reconhecido social e culturalmente.

## REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

# 6

## A INSTITUIÇÃO DO FÓRUM PERMANENTE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO IFMT/VÁRZEA GRANDE COMO ESPAÇO FORMATIVO E DE DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PARA AS DIVERSIDADES

Fábio Mariani<sup>1</sup>

Sonia Maria de Almeida<sup>2</sup>

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda<sup>3</sup>

### Resumo

O presente trabalho objetiva socializar reflexões e ações acerca da importância da formação continuada de educadores no contexto do Campus Várzea Grande do IFMT, materializadas na institucionalização do Fórum Permanente de Formação Pedagógica - FFPF, enquanto política institucional do IFMT/VGD, devidamente regulamentada como instância fomentadora de processos formativos. Trata-se de um estudo teórico que articula as bases teóricas que fundamentam a proposta educativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pautando-se nos fundamentos teóricos da formação humana integral, dos currículos integrados e das discussões sobre diversidades, para justificar a imprescindibilidade dos processos formativos coletivos-colaborativos, dialéticos e dialógicos, envolvendo toda a comunidade acadêmica e, assim, potencializar a qualidade educativa ofertada pelo campus.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Formação Humana Integral. Diversidades. Educação Profissional e Tecnológica.

---

<sup>1</sup> Doutor. Filósofo. Professor do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Várzea Grande.

<sup>2</sup> Mestre. Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Várzea Grande.

<sup>3</sup> Pós-doutora. Socióloga. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino – IFMT.

## INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais (IFs) oficializou em todo o país um novo ideário de instituição e de concepção educativa (Brasil, 2008) com foco na integração curricular, na educação politécnica e omnilateral, promovendo a articulação do trabalho, da ciência, da cultura para a formação integral e autônoma do ser humano e, assim, superar a perspectiva limitadora de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltada unicamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Ciavatta, 2005; 2012; Ramos, 2005; 2008; 2017; Frigotto, 2005).

Nesse contexto, os IFs surgem no cenário educacional brasileiro com a complexa e desafiadora missão de ofertar cursos na EPT que vão desde a educação básica, passando pelo ensino superior, chegando à pós-graduação *lato e stricto sensu*, além dos cursos de licenciatura. Isso acaba por impactar significativamente a atuação dos professores e técnicos da educação, exigindo-lhes domínio teórico e, principalmente, flexibilidade pedagógica para atuar nos distintos níveis e modalidades de ensino.

Paralelo a isso, os professores chegam à instituição por meio de concurso público, oriundos de cursos de formação acadêmica das licenciaturas, dos bacharelados e dos tecnólogos, sendo que no caso dos dois últimos, durante a graduação não desenvolveram estudos voltados para a docência. Dado significativo também, nesse sentido, diz respeito ao fato de que muitos chegam com pouca ou nenhuma experiência prévia na docência e mesmo os licenciados, na maioria absoluta dos casos, sem experiências com a EPT (Moura, 2008).

Diante disso, a construção de novos conhecimentos profissionais no campo da educação e a resignificação de conhecimentos já consolidados se torna uma urgência de primeira ordem e demandam políticas e contextos adequados de formação continuada que oportunizem processos reflexivos individuais e coletivos-colaborativos, dialógicos e dialéticos. Formação continuada esta, alicerçada essencialmente na reflexão sobre a prática educativa, gestada no contexto social, educativo e institucional de cada campus, primando pelo aprimoramento técnico, epistemológico, pedagógico, ético, político, cultural e estético de cada educador em seu processo de desenvolvimento profissional.



Precisamente nessa perspectiva, é que se gesta e se institucionaliza o Fórum Permanente de Formação Pedagógica (FPFP)<sup>4</sup> no Campus Várzea Grande, objeto de apresentação e discussão neste trabalho, como espaço potencializador de formação e aprofundamento dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos que envolvem a EPT. Sendo assim, o trabalho, aqui apresentado, se constitui como um estudo teórico, objetivando articular os referenciais teóricos da formação integral do ser humano, dos currículos integrados, das práticas pedagógicas emancipadoras e para as diversidades (Moura, 2008; Ciavatta, 2005; 2012; Ramos, 2005; 2008; 2017; Frigotto, 2005, Freire, 2002), com a compreensão teórico-prática sobre a importância da formação continuada dos professores na singularidade que envolve a EPT (Araújo, 2008; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005; Gramsci, 2001; 2004; Machado, 2008a; 2008b; Moura, 2008; Oliveira, 2017; Souza, 2013), tudo isso para fundamentar as discussões em torno da instituição do FPFP.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES COMO CONDIÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E PARA AS DIVERSIDADES**

A publicação do Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022), tem suscitado reflexões e debates em contexto global sobre a necessidade de se instituir “um novo contrato social para a educação” exortando para se “inventar de novo a escola” (Nóvoa, 2022) como forma de se “reimaginar nossos futuros juntos”. Dentre as considerações apresentadas, o papel dos educadores e seus processos formativos ganham destaque:

O saber docente profissional é construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva sobre um repertório crescente de experiências. Não há duas situações pedagógicas idênticas, o que faz parte do que torna o trabalho relacional dos professores insubstituível mesmo pelas máquinas mais sofisticadas. A pedagogia é o que permite a cada estudante fazer parte de uma relação humana com o conhecimento, acessar um mundo com inteligibilidade, criatividade e sensibilidade. Não pode haver a

---

40 Fórum Permanente de Formação Pedagógica constitui-se como política de formação continuada do IFMT - Campus Várzea Grande, regulamentada pela Portaria nº 1/2022 VGD-ENS/VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT de 16 de agosto de 2022. Disponível em: [https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/20/98/209879ae-55c9-45e5-a79e-a1b1a-71f8ea7/regulamento\\_fpdf\\_versao\\_final\\_com\\_resolucao.pdf](https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/media/filer_public/20/98/209879ae-55c9-45e5-a79e-a1b1a-71f8ea7/regulamento_fpdf_versao_final_com_resolucao.pdf). Acesso em 04 jul. 2024.

reimaginação de currículos e da pedagogia sem a presença de professores (UNESCO, 2022, p. 81).

Partindo dos apontamentos do relatório da UNESCO e da complexidade que envolve a EPT, bem como a diversidade de experiências formativas dos educadores que chegam à instituição – anteriormente apresentadas – fica evidente a importância de se defender a formação continuada no contexto institucional como espaço de debates, reflexões e proposições que visem a melhoria da qualidade da educação ofertada, isso implica, necessariamente que o professor

[...] precisa estar aberto ao conhecimento, às novas formas de atuação, ao questionamento constante de sua prática cotidiana e, especialmente, deve estar atento aos conhecimentos que são provenientes dos estudantes. Para tanto, é essencial que os professores se coloquem na posição dos estudantes; é necessário haver muito estudo, formação de grupos de debate e de pesquisas (Jardim, 2015, p.4).

No contexto dos IFs, fundados sobre a base ontológica e epistemológica da formação humana integral e dos currículos integrados, a formação continuada de professores precisa refletir a complexidade que envolve o ser humano em suas múltiplas dimensões, para além da obtusidade das relações econômicas e de mercado (Moura, 2008). Portanto, “a formação e a capacitação devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes” (Moura, 2008, p.30).

Ainda nessa perspectiva, uma formação continuada que tenha como objetivo uma práxis pedagógica que transcenda a compreensão da educação nos princípios da racionalidade técnico-instrumental, circunscrita a um conjunto de conteúdos necessários ao desenvolvimento e formação de competências e habilidades de um determinado e restrito profissional técnico, tão caro ao modelo de educação pensado para atender as demandas do sistema de produção capitalista.

Ao invés disso, uma proposta de educação como formação do ser humano em sua integralidade existencial, social e respeitando as diversidades. Isso exige do professor, uma postura crítica no planejamento das estratégias metodológicas do processo de ensino e aprendizagem, focado – nesta

perspectiva – também na relação que se estabelece entre os sujeitos do processo – professores e alunos – e não mais só nas técnicas de memorização dos conceitos técnicos dos determinados conjuntos de conteúdos da concepção instrumental (Freire, 2002).

E ainda nessa direção, ressalta-se que uma educação que respeita as diversidades, reconhece e valoriza as diferenças centrada na formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural, que por sua vez contribui para a construção de uma educação e uma socialização que enfatizem e problematizem a coexistência ou a convivência igualitária das diversas diferenças e das identidades particulares (Munanga, 2022). Por isso, conforme o autor, no âmbito da educação para as diversidades o reconhecimento precisa ser das diferenças, estas devem ser compreendidas no seu caráter ambivalente, a fim de que a diversidade não seja compreendida como uma colagem harmônica e natural das diferenças. Assim, diversidades remete à “1) diferentes tipos de grupos cujas reivindicações são diversas; e, em consequência, 2) diferentes tipos de direitos coletivos são reivindicados” (Munanga, 2022, p.124).

Nesse sentido, o FPDF foi pensado e articulado como política de formação continuada e se constitui como locus de formação-reflexão-discussão sobre as demandas educativas do campus, compreendendo-se que a formação continuada dos educadores na perspectiva da formação humana integral e para as diversidades, configura-se como condição essencial para o avanço da qualidade educativa ofertado aos estudantes como bem defendia Gramsci (2001) ao apontar caminhos possíveis para uma escola sem divisões de grupos ou castas, integrando formação humanística e formação profissional e buscando romper com uma formação voltada para quem dirige e quem executa, ou seja, para o trabalho intelectual e para o trabalho manual.

A gestação do FPDF no campus se deu no movimento das discussões que envolveram a necessidade de se repensar e reestruturar os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC – dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, ocasião em que se levantou a questão sobre a necessidade de superação de um currículo fragmentado e de uma concepção de educação alicerçada sobre a perspectiva da memorização de conteúdos, como condição para se ampliar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na instituição.

Tais reflexões trouxeram à baila a necessidade de se compreender mais a fundo os princípios que envolvem os processos de integração das dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia que caracterizam, justamente, um currículo integrado pensado no contexto de uma educação imbricada com o movimento histórico do século XXI.

A busca por compreensões mais aprofundadas sobre os conceitos educativos estruturantes dos IFs, torna-se necessária e ganha amplitude ao se resgatar os ideários filosóficos, epistemológicos, éticos e políticos que envolvem os pressupostos da formação humana integral na perspectiva do currículo integrado, como possibilidade de Justiça Social. Em função disso projeta-se nos princípios da Politecnia, da educação omnilateral e da educação para o mundo do trabalho (Ciavatta, 2005; 2012; Ramos, 2005; 2008; 2017; Frigotto, 2005) como superação da histórica dicotomização social entre aqueles que seriam formados para o “trabalho braçal” e aqueles que ascenderiam ao “trabalho intelectual” (Ramos *et al.*, 2012, p.43).

Para além disso, em perspectivas mais abrangentes, as propostas educativas em que se insere a idealização e criação dos Institutos Federais remete a uma concepção de educação que,

[...] desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (Frigotto; Ciavatta; Ramos; Gomes, 2014, p.11).

Imbuídos desses princípios orientadores e cientes de que os processos educativos ofertados pela instituição implicam diretamente sobre vidas humanas, o coletivo de educadores – professores e técnicos – do Campus Várzea Grande foram impelidos a se empenharem na construção de uma pauta de estudos, discussões e reflexões com o intuito de aprofundamentos epistemológicos que subsidiassem todo o trabalho educativo, principalmente as práticas pedagógicas viabilizadas no cotidiano institucional.

Tal proposta se justificou na intencionalidade de se garantir uma formação integral do ser humano em suas dimensões pessoal e social, partindo do pressuposto de que:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

No que se refere à proposição de currículos verdadeiramente integrados na perspectiva da politecnicidade e omnilateralidade, os estudos recentes (Ciavatta, 2005; 2012; Ramos, 2005; 2008; 2017; Frigotto, 2005; Rosa, 2016; Cruz Sobrinho, 2017) apontam para uma ideia de integração que esteja para além de propostas interdisciplinares, mas que sejam propostas construídas coletivamente e de tal forma articuladas “em que o processo de ensino e aprendizagem seja visivelmente integrado na forma e no método” (Rosa, 2016, p.16).

Isso implica no envolvimento efetivo do coletivo dos educadores da instituição em todo o processo de estudos, discussões, tomadas de decisão, de tal forma que se alinhem as compreensões teóricas que a sustentam, com as ações pedagógicas concretas na práxis educativa cotidiana e se garanta que a proposta do currículo integrado, construído a partir desse movimento, não se torne apenas mais um documento institucional, mas se configure em ação pedagógica efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido é importante ressaltar que

A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica em educadores e em metodologias contínuas que fazem o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar às dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (Cruz Sobrinho, 2017, p.106).

Sendo assim, entende-se uma vez mais, que o movimento de construção dos currículos integrados precisa ser acompanhado de amplos estudos e discussões pelos atores envolvidos, uma vez que não se trata apenas

da construção de um documento, mas de uma nova práxis, um novo modo de pensar e agir educativos, o que nos remete, necessariamente, a um ressignificar epistemológico no que diz respeito à profissão de professor e as percepções didáticas.

Com efeito, a construção de currículos integrados pressupõe a construção de currículos multiculturais que considere as diversidades tanto como a coexistência de diferentes grupos étnico-culturais ocupando e partilhando num mesmo território uma língua e uma cultura distinta, quanto como a conservação de uma certa dimensão de particularidade étnico-cultural dos grupos étnico-culturais escravizados e emigrados e seus descendentes. Assim, o currículo multicultural questiona o privilégio dado até então à identidade nacional considerada como homogênea e corrige as desvantagens sistematicamente acumuladas de maneira que os interesses dos grupos sejam efetivamente representados (Munanga, 2022).

Nessa direção, pode-se dizer que a construção do currículo integrado e multicultural considera que “não se trata mais da identidade de todos os cidadãos, mas sim da diferença na identidade, uma exigência nova que corresponde certamente nesse sentido, a uma demanda de cidadania diferenciada” (Munanga, 2022, p. 126). Portanto, o direito à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos bem como a diversidade cultural baseada na liberdade do Sujeito são essenciais na construção do currículos integrados e multiculturais.

Precisamente com esse intuito é que se propôs a instituição do Fórum Permanente de Formação Pedagógica do Campus Várzea Grande – IFMT, com o intuito de fomentar processos formativos de longo prazo, centrados no contexto da identidade do campus, e que subsidiem, num primeiro momento, o desenho curricular de recomposição dos PPCs do Campus VGD/IFMT, bem como, as etapas seguintes de implantação e avaliação dos novos projetos educativos. Importante ressaltar, que mesmo que o FPPF tenha sido suscitado inicialmente pelas discussões sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Integrado, não está restrito a processos formativos relacionados somente à práxis pedagógica na educação básica, mas a todas as demandas formativas para atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino no Campus.

Dessa forma, o FPPF foi constituído como instância propositiva e fomentadora dos processos de formação continuada, com viés pedagógico, dos servidores do IFMT Campus Várzea Grande, congregando toda a comunidade acadêmica e se estruturando a partir de uma Comissão Organizadora – designada pela gestão do campus mediante portaria – e por Projetos Formativos oriundos das demandas internas do Campus. O objetivo geral estabelecido para o FPPF se propõe a contribuir com o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos educadores do IFMT Campus Várzea Grande, na perspectiva da Formação Humana Integral (IFMT/VGD, 2022).

Para atender aos objetivos estabelecidos pelo regulamento do FPPF, a cada ano é elaborado um projeto formativo, levantado a partir das demandas apresentadas pela comunidade acadêmica, e incorporado ao calendário acadêmico, com o estabelecimento de carga horária específica para certificação dos participantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A instituição do FPPF no Campus Várzea Grande do IFMT, ancorada na compreensão teórico-prática institucional sobre a importância da formação continuada dos educadores como condição essencial para o avanço da qualidade educativa ofertado aos estudantes, também se projeta na perspectiva de construção de uma cultura da formação continuada no campus, que aproxime os educadores de práticas cada vez mais integradas, coletivas/colaborativas e inovadoras, buscando o aprimoramento dos currículos, das práticas pedagógicas, de avaliação e das metodologias de ensino.

Entende-se, nesse sentido, que a formação continuada viabilizada no FPPF pode potencializar a reflexão sobre as concepções e práticas educativas que podem levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica no cotidiano da sala de aula, nos projetos integradores e nas diversas práticas educativas que envolvem o cotidiano do campus. Evidentemente, que se tem clareza que a formação continuada por si só, não garante a qualidade educativa ou a inovação, outros fatores conjunturais também são extremamente importantes nesse intento, como a estrutura física da instituição, os planos de carreira e salários dos educadores, as políticas públicas voltadas para a educação. Por outro lado,

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência (Carvalho, 2007, p.06).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 993 de 7 de outubro de 2013**, que dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=08/10/2013&pagina=11>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CARVALHO, A. L. A formação de professores em tempos de incertezas. **Encontro de Pedagogia**. 2007. Cáceres: UNEMAT, 2007 (palestra)

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ SOBRINHO, S. Diretrizes Institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. In. ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFMT. **Regulamento das Atividades Docentes no IFMT (RAD)**. Anexo à Resolução CONSUP/ IFMT nº 59/2018 de 10 de dezembro de 2018. Cuiabá/MT: IFMT, 2018. Disponível em: [https://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/08/0d/080d1e0d-909c-474e-b8d8-1ca435be9a46/resolucao\\_no\\_0592018\\_-\\_regulamento\\_de\\_atividades\\_docentes\\_comp\\_1.pdf](https://ifmt.edu.br/media/filer_public/08/0d/080d1e0d-909c-474e-b8d8-1ca435be9a46/resolucao_no_0592018_-_regulamento_de_atividades_docentes_comp_1.pdf). Acesso em: 09 mai. 2023.

IFMT/VGD. **Regulamento do Fórum Permanente de Formação Pedagógica (FPFP) do IFMT - Campus Várzea Grande**. Anexo à Portaria nº 1/222 - VGD/ENS/VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT de 16 de agosto de 2022. Várzea Grande/MT: IFMT, 2022. Disponível em: [https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/20/98/209879ae-55c9-45e5-a79e-a1b1a71f8ea7/regulamento\\_fpdf\\_versao\\_final\\_com\\_resolucao.pdf](https://ensino.vgd.ifmt.edu.br/media/filer_public/20/98/209879ae-55c9-45e5-a79e-a1b1a71f8ea7/regulamento_fpdf_versao_final_com_resolucao.pdf). Acesso em: 09 mai. 2023.

JARDIM, A. C. S. A qualificação dos docentes no contexto dos Institutos Federais: reflexões sobre a relevância da formação continuada. **Scientia Vitae**, v. 2, n. 7, ano 2, jan. 2015, p. 3-12.

KUNZE, N. C. **A escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC/SETEC, p. 24-38, 2008.

MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. **ESTUDOS AVANÇADOS**, v. 36 (105), 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. **Concepções de um ensino médio integrado**. 2008. Disponível em <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In. ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ROSA, D. Z. **Currículo integrado e formação integral de jovens**: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa. Santa Maria, 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria UFSM. 138 f.

ROSA, D. Z. **Prática Profissional Integrada**: uma estratégia de integração curricular. 2015. Disponível em <<https://docplayer.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

# 7

## REPRESENTAÇÃO, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO: APLICAÇÕES DA LEI 10.639 NAS PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS JUÍNA

Aluísio Gonçalves de Farias<sup>1</sup>  
Noemi dos Reis Corrêa<sup>2</sup>  
Rafael Adelino Fortes<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho busca analisar como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, pode ser aplicada a discussões sobre representação, resistência e empoderamento nas interseções de gênero, raça e sexualidade. A proposta é criar um espaço de reflexão crítica sobre como as práticas pedagógicas e a aplicação dessa legislação podem ser transformadoras na promoção da equidade racial, no combate ao racismo e na inclusão de narrativas historicamente marginalizadas, especialmente as que envolvem a população negra e a comunidade LGBTQIAPN+. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, adotando o método de observação participante no IFMT campus Juína. Esse método permitiu uma imersão direta no ambiente escolar, possibilitando o acompanhamento das práticas pedagógicas e das interações entre professores, alunos e gestores. A pesquisa envolveu a análise de como a Lei

---

<sup>1</sup> Doutor em História - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Professor Adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) campus Juína – membro do Grupo de Pesquisa GPEC – Estudos Críticos da Branquitude. E-mail: aluisio.farias@ifmt.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia – UFSCar – Professora Adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) campus Juína – Vice-líder do Grupo de Pesquisa GPEC – Estudos Críticos da Branquitude. E-mail: noemi.correa@ifmt.edu.br

<sup>3</sup> Doutor Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Professor Adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) campus Juína – membro do Grupo de Pesquisa GPEC – Estudos Críticos da Branquitude. E-mail: Rafael.fortes@ifmt.edu.br

10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que amplia o conteúdo para incluir a história e cultura indígena, são incorporadas no currículo e aplicadas no cotidiano das aulas.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003. Educação. Representatividade. Raça. Gênero.

## INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica representando uma conquista significativa na luta contra o racismo no Brasil. A legislação surgiu como uma resposta às demandas históricas dos movimentos negros, que buscam corrigir a invisibilização da população afro-brasileira e suas contribuições para a formação da sociedade nacional. No entanto, para que essa legislação tenha impacto transformador, é necessário que ela seja aplicada de forma crítica e abrangente, considerando as diversas camadas de opressão que atravessam as experiências de pessoas negras, especialmente quando essas interseções envolvem gênero e sexualidade.

Ao discutir a aplicabilidade da Lei 10.639 nas perspectivas de gênero, raça e sexualidade, este trabalho propõe uma análise interseccional das práticas pedagógicas, com foco na promoção da equidade, representatividade e empoderamento. A interseccionalidade, conforme definida por Kimberlé Crenshaw (1989), oferece um quadro teórico para entender como diferentes sistemas de poder – como racismo, machismo e heteronormatividade – se sobrepõem e afetam indivíduos de maneira complexa. Essa perspectiva é fundamental para a construção de uma educação que, além de antirracista, seja também inclusiva para pessoas LGBTQIAPN+ e sensível às questões de gênero.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação crítica e social, tem um papel central na promoção da justiça social e na desconstrução de narrativas opressivas. A Lei 10.639/2003 é um ponto de partida essencial nesse processo, mas sua aplicação eficaz demanda uma revisão dos currículos e das práticas pedagógicas para que incluam narrativas que reflitam a pluralidade de experiências negras e LGBTQIAPN+. Nesse sentido, a interseção entre raça, gênero e sexualidade deve ser tratada como um eixo estruturante, uma vez que essas categorias são frequentemente negligenciadas nas abordagens tradicionais de ensino.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar como a Lei 10.639/2003 pode ser usada para transformar a educação em um espaço de resistência e empoderamento partindo da vivência e da prática pedagógica desenvolvida no Pensando em Raça e Gênero no IFMT campus Juína.

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, adotando o método de observação participante no IFMT campus Juína. Esse método permitiu uma imersão direta no ambiente escolar, possibilitando o acompanhamento das práticas pedagógicas e das interações entre professores, alunos e gestores. A pesquisa envolveu a análise de como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que amplia o conteúdo para incluir a história e cultura indígena, são incorporadas no currículo e aplicadas no cotidiano das aulas. Assim, delineamos esse trabalho numa perspectiva interseccional associado às práticas pedagógicas e como podemos promover uma educação que não apenas inclua as vozes marginalizadas, mas que também desafie as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e o preconceito.

Nesse contexto, evidenciamos nessa prática pedagógica o empoderamento de estudantes negros e LGBTQIAPN+ ocupando uma posição central, pois são eles que, historicamente, têm sido marginalizados tanto nos currículos escolares quanto nas representações sociais mais amplas, necessitando assim assumirem o protagonismo nos espaços e ações desenvolvidas dentro da instituição escola. Portanto, este trabalho irá explorar como a interseccionalidade, quando aplicada a um projeto de ensino que privilegie o ensino das temáticas afro-brasileiras e indígenas pode servir como uma ferramenta poderosa para a desconstrução de estereótipos e a promoção de um ensino que celebre a diversidade de vozes e experiências. Além disso, serão discutidas as estratégias pedagógicas utilizadas para incorporar essas questões de maneira crítica e transformadora no espaço educacional do IFMT – campus Juína.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

### **Lei 10.639/2003 e a Promoção da Representação e Inclusão Racial**

A Lei 10.639/2003, sancionada há 18 anos, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Portanto, os componentes que compõem o currículo também são responsáveis pela aplicação da referida lei.

Em 2008, a referida lei foi alterada pela Lei 11.645, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história dos povos indígenas. Após um ano da Lei 10.639/2003, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pela Resolução 01, de 17 de junho de 2004, a serem contempladas em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Assim, as instituições de ensino precisam inserir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos, a Educação das Relações Étnico-Raciais, de modo que, o seu cumprimento pelas instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Para além disso, a Resolução 01/2004 visa promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes na sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, valorização de identidade, respeito aos direitos legais de todos, rumo à consolidação da democracia brasileira. Nesse sentido, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem como finalidade reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, ao lado da indígena, europeia e asiática.

Visando compreender como o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as relações de dominação da modernidade/colonialidade (Du Bois, 1993; Fanon, 2008; Hall, 2016, Silvério, 2018; Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018; Quijano, 2005) são autores que favorecem a compreensão de como a ideia de raça é

um elemento constitutivo das relações sociais e uma construção social de representações que estabelece hierarquias raciais. Dessa forma, o racismo e a discriminação racial são constitutivos da formação da sociedade brasileira e operam mais no plano institucional e estrutural (Silvério, 2018).

Na sociedade brasileira, a categoria raça não é socialmente neutra, pois trata-se de um critério de hierarquização social, de modo que as oportunidades educacionais e as chances de vida inferiores a que estão expostos aqueles considerados não brancos em decorrência do racismo e discriminação racial, passado e presente, os acompanham ao longo de toda a sua trajetória de vida (Silva; Hasembalg, 1992). O branco ocupa um lugar de poder e privilégio racial – branquitude – e reconhecer que a desigualdade entre brancos e negros é fruto do racismo e da discriminação racial tem levado à implementação de políticas de ações afirmativas que visam corrigir o efeito dessa discriminação (Bento, 2014; Arruda, 2022).

Nesse sentido, a branquitude se refere à forma como os sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades e, ao se apropriarem, acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos que os distinguem dos outros e os posicionam como superiores àqueles considerados não brancos, como exemplo, negros e indígenas.

Assim, frente a um pensar crítico acerca da branquitude, uma leitura possível da Lei 10.639/2003 e sua alteração pela Lei 11.645/2008, bem como, das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é a orientação de uma pedagogia crítica, e, portanto, decolonial que releia as relações raciais e étnicas e desvele os mecanismos racistas com a finalidade de reeducar as relações entre brancos e não brancos para que possibilite a correção de ideias, atitudes e valores, trocas de conhecimento, discussão crítica da branquitude como lugar de poder e privilégio, reelaboração de novas representações, como possibilidade para que estudantes brancos assumam seu lugar legítimo na luta antirracista e na construção de um projeto conjunto de sociedade sem hierarquias raciais e socialmente justa.

Desse modo, atualmente, 18 anos depois da implantação da Lei 10.639/2003, muitas perguntas precisam ser feitas: como a Lei vem sendo implantada? Como os professores estão sendo preparados para aplicá-la? Que desafios as escolas e os professores enfrentam para garantir e efetivar a recomendação legal? Quais conteúdos têm sido privilegiados nos projetos pedagógicos dos cursos? Como a Lei está inserida no currículo dos cursos? Será que a implantação da lei é suficiente para propor um modelo de currículo que leve em consideração as relações étnico-raciais? São muitas as indagações, todavia, interessa em especial nesta pesquisa, analisar se os profissionais formados pela instituição terão em sua formação uma educação antirracista.

Pensando nisso, inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, com a intenção de corrigir séculos de invisibilização e marginalização dos negros na narrativa histórica nacional é fundamental. Entretanto, sua aplicação deve ir além da mera incorporação de conteúdos sobre a África ou figuras históricas negras. Ela oferece uma oportunidade para que as escolas criem espaços de reflexão crítica, onde a representação de pessoas negras e suas vivências sejam discutidas em profundidade, incluindo o impacto das interseções de raça e gênero. Isso inclui dar visibilidade às experiências de mulheres negras e pessoas LGBTQIAPN+ negras, que enfrentam formas de discriminação que não são apenas raciais, mas também de gênero e sexualidade. Obras de pensadores como Angela Davis (2016) e bell hooks (2013) podem fornecer arcabouços teóricos para uma compreensão mais completa das complexidades que envolvem a intersecção dessas opressões.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam avanços significativos na educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas. Essas legislações emergem em resposta às lutas históricas de movimentos sociais negros e indígenas, que exigem uma educação que reflita a diversidade étnico-racial do Brasil e promova a justiça social. No entanto, para que essas leis sejam aplicadas de forma transformadora, é necessário que se leve em consideração a interseccionalidade, ou seja, a sobreposição de marcadores sociais como raça e gênero, que influenciam profundamente as experiências de indivíduos negros e indígenas no contexto educacional.



Nesse sentido, o Instituto Federal de Mato Grosso – campus Juína, por meio da Comissão de Raça, Gênero e Direitos Civis desde 2017 vem trabalhando no sentido ampliar as discussões atreladas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e promover ações integradas na tentativa de corrigir a invisibilidade e a sub-representação da população negra na educação brasileira. Dessa forma ao longo dos últimos sete anos, a prática pedagógica tem compreendido o trabalho sob uma perspectiva interseccional, de modo que possibilite que raça e gênero interajam e moldem as experiências de estudantes e professores, desde as atividades desenvolvidas na sala de aula, projetos de pesquisa, projetos de extensão, culminando em um encontro anual que evidencia essas práticas no decorrer de cada ano letivo.

Essa prática pedagógica possibilita a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, porém exige um esforço coordenado entre gestão escolar, captação de recursos, formação docente (e não há uma adesão pelo grande grupo, na verdade as ações acabam sendo desenvolvidas apenas pelos docentes das linguagens e ciências humanas) e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural do Brasil. Alguns dos principais desafios incluem a resistência à mudança curricular, a carência de formação específica sobre as questões afro-brasileiras e indígenas e a falta de apoio institucional para desenvolver essas práticas pedagógicas antirracistas e de valorização das culturas originárias. No entanto, esses desafios acabam sendo assumidos por docentes que se comprometem com uma pedagogia crítica e comprometida com o combate ao racismo, a desigualdade social e as opressões históricas que afetam as populações negras e indígenas.

## **Interseccionalidade na Educação: Raça, Gênero e Sexualidade**

Ao abordar raça, gênero, sexualidade agregando também a comunidade LGBTQIAPN+, há que considerar que existe uma premissa básica de como essas múltiplas identidades se entrecruzam numa gama *sine qua non* de experiências que em sua maioria não são nada agradáveis: categorias privilegiadas *versus* marginalizadas.

Para além das questões de políticas afirmativas no que tange a discussões raciais, as de gênero parecem ainda um pouco mais problemática pelo fato da própria secção da sigla que aflui na questão do corpo padrão ou passável, esta última palavra é um eufemismo para definir principalmente

pessoas trans, se elas têm ou não um corpo próximo a de pessoas cisgêneros. E ainda há o distanciamento entre corpos trans brancos e negros, este último ainda é mais problemático porque envolvem problemas de baixa renda e enfrentam expectativas sociais mais restritivas.

Outro ponto, é o discurso de comportamento: o gay não pode ser “escandaloso”, usar acessórios em suas vestimentas que pertencem ao sexo feminino. Ele precisa se adequar a um comportamento que aos olhos dos outros seja muito próximo ao padrão de heteronormatividade e isso é cobrado dentro da família, muitas vezes na escola e principalmente no mercado de trabalho na maioria das profissões, fato que corrobora na invisibilidade desses sujeitos. E quando essas pessoas não mudam o seu modo de comportamento ainda é visto como uma boa pessoa, extrovertida e engraçada. Pensamento muito próximo daquele que estudados sobre a colonização das Américas e a relação do bom selvagem ao se referir aos indígenas no século XVIII. São exóticos, mas não oferecem perigo, porém, na contemporaneidade esses sujeitos subversivos são vistos meramente como peça de entretenimento, neste ponto, concordamos com Winter (2024).

No caso das lésbicas a questão é muito semelhante, um dos fatores que diferencia é que aquela que não se adequa a um perfil mais feminino é banalizada como uma mulher que gostaria de ser homem por isso se veste como tal e no senso comum ainda é retratada como histérica, problemática e perigosa, uma vez que não é homem quer agir como tal por isso são agressivas, isso sem contar as piadinhas como: “o dia que você conhecer um homem de verdade, você saberá como é bom ser mulher de verdade”. Não propomos aqui uma divisão e/ou uma rebelião, mas uma reflexão sobre a violência e o assédio em vários níveis e nomenclaturas que diariamente essa parte da população são submetidas.

Com apenas esses recortes que discorreremos aqui, pode-se ter uma noção de como as estruturas de poder corroboram para um padrão ideal de comportamento da sociedade, isso que nem adentramos o campo da estética corporal, o que daria um outro trabalho, porém, é com essa ideia de padronização que crianças e adolescentes chegam às instituições de ensino, após uma violência verbal ou física, meninos não podem chorar em público e as meninas se não ficarem caladas, são rotuladas como histéricas.

Portanto, a partir de vivências como estas aqui relatadas que surgiu a necessidade da criação da Comissão de Raça, Gênero e Direitos Civis que dentre outras demandas, também se propõe a acolher grupos minoritários que não se conformam a viver em consonância com os padrões estabelecidos pela sociedade, uma vez em que o ambiente escolar opera como uma representação da sociedade.

Entretanto, para que pudéssemos trabalhar com temas que englobassem o grande campo da diversidade, nos anos de 2017 e 2018 foram realizadas oficinas, palestras para os estudantes e servidores em datas pontuais como 8 de março, 28 de junho, 25 de julho, 20 de novembro, dentre outras. Lembrando que a pauta nunca foi o ativismo, mas a formação e de certa forma, um letramento para entender e compreender às diferenças. Quando essas pautas deixaram de ser um espectro, começamos a pensar a viabilidade de um evento em 2019 que pudesse contemplar as temáticas aqui expostas. O mês escolhido foi novembro por dois fatores: a necessidade do não apagamento do dia 20 e para que os docentes de diversas áreas tivessem tempo hábil para desenvolver temas com os estudantes, tais como: história e geopolítica da África e suas semelhanças com o Brasil; dança, teatro, pintura, fotografia, religiosidade e suas influências em nosso cotidiano e após reuniões entramos em consenso que o nome do evento seria: “Pensando em Raça e Gênero no IFMT”.

O projeto “Pensando Raça e Gênero no IFMT” reflete esses valores ao criar um espaço dedicado ao diálogo e à conscientização sobre questões étnico-raciais e de gênero. A educação que valoriza e celebra a diversidade, além de cumprir os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras normas constitucionais, favorece a formação de uma cidadania consciente e comprometida com a justiça social.

O artigo VII da Declaração dos Direitos Humanos afirma que “todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole esta declaração e contra qualquer incitação a tal discriminação”. Sendo assim, é responsabilidade da escola assegurar e assegurar o cumprimento deste artigo. O projeto “Raça e Gênero” tem como objetivo incentivar a cultura de paz e combater as intolerâncias religiosas, étnicas ou de gênero.

Diante dessas discussões, torna-se importante refletir sobre novas formas de ver a diversidade e os desafios enfrentados no ambiente escolar, rompendo com a visão tradicional eurocêntrica e apresentando aos estudantes outras formas de pensamento, como as africanas e indígenas. A mitologia grega, por exemplo, pode ser comparada à mitologia africana ou indígena; o deus grego Poseidon, que representa os mares, pode ser associado à Senhora Mãe dos Peixes, Yemanjá, da mitologia Yorubá.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008 requer uma abordagem pedagógica que envolva as culturas africana e europeia na formação da sociedade brasileira. A educação tem um papel importante na promoção dos direitos humanos, sendo um meio indispensável para a emancipação e para o reconhecimento da diversidade cultural do país. O projeto “Pensando Raça e Gênero no IFMT” é indispensável para aumentar o respeito à diversidade no ambiente escolar, de acordo com os princípios dos direitos humanos. Além disso, é relevante salientar o Decreto no 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, e a Resolução CNE/CP no 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, como importantes marcos legais que estão diretamente ligados ao objetivo do evento.

Dessa forma, a escola tem o papel de mediadora e promotora da equidade, criando condições para enfrentar discriminações e preconceitos. O projeto “Raça e Gênero” não apenas estimula a reflexão crítica, como também propõe ações concretas para tornar o ambiente escolar uma área de convivência pacífica e respeitosa, sobretudo em relação às questões de raça, gênero e religião.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante ressaltar que a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação brasileira representa um passo fundamental no combate ao racismo e na promoção da diversidade cultural nas escolas. Essas leis visam não apenas a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, mas também a construção de uma educação que valorize a pluralidade e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Contudo, o desafio vai além da mera inserção de conteúdos no currículo. É necessário garantir que os professores tenham formação e apoio para abordar temas complexos como racismo, branquitude e as interseccionalidades de raça, gênero e sexualidade, que muitas vezes são negligenciadas no contexto educacional. Iniciativas como o projeto “Pensando em Raça e Gênero no IFMT” demonstram a importância de ações institucionais comprometidas com a formação crítica e a inclusão.

Dessa forma, promover uma educação antirracista e multicultural exige uma prática pedagógica que seja reflexiva, interseccional e comprometida com a transformação social. A escola, ao assumir essa responsabilidade, cumpre seu papel de mediadora e promotora de equidade, preparando estudantes para atuar em uma sociedade mais justa, sem hierarquias raciais e de respeito à diversidade. Conclui-se, portanto, que o pleno cumprimento dessas leis e a educação das relações étnico-raciais são essenciais para a construção de um Brasil que valorize a dignidade e a identidade de todos os seus cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. A de A. Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 12, n. 1, jan/abr. 2022, pp. 273-298. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/979/505>  
Acesso em: 12 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2021031>.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 10 (1): 171-188, 2002

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016 (1981).

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

QUIJANO, A. E. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “branco”, o “encardido” e o “branquíssimo”**: raça,

hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, N. do V.; HASEMBALG, C. A. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

SILVÉRIO, V. R. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 269-284.

WINTER, N. **Somos coloridos**. Cuiabá: Umanos Editora, 2024.

# 8

## IFMT: UMA INSTITUIÇÃO PLURICURRICULAR E MULTICAMPI DIANTE DOS DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA A DIVERSIDADE

Silvia Maria dos Santos Stering<sup>1</sup>  
Nair Mendes de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT, foi criado pela Lei nº 11.892 /2008. A instituição se apresenta na perspectiva pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de EPT em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional. Em Mato Grosso-MT, a área de atuação geográfica do IFMT conta com 18 campi em funcionamento e possui ainda dois campi avançados. Ao longo dos seus 15 anos de existência a instituição tem buscado o desenvolvimento de uma proposta educativa com foco no atendimento à diversidade cultural, situação perpassada por contradições, limites e possibilidades dada as particularidades que no que relativa à dimensão do planejamento e sua materialização na prática, tendo em vista o fato da valorização da diversidade não estar imune aos desafios e estereótipos a ela relacionados. O artigo tem por finalidade evidenciar a proposta educativa do IFMT no sentido de destacar o esforço da instituição em desenvolver e praticar uma educação coerente com as premissas da inclusão e da diversidade. A pesquisa qualitativa tem por base os documentos institucionais tais como a lei de criação, PDI, e os Projetos Pedagógicos de Curso aprovados pelo IFMT. O estudo revela que a diversidade diz respeito a uma categoria ampla de inclusão que é inerente à dimensão humana nos seus mais diversos aspectos cultural, de raça, de religiões e de gênero, situações que demandam um olhar cuidadoso, em especial em se tratando de uma instituição de educação voltada para o trabalhador.

**Palavras chave:** IFMT. Desafios. Proposta Educativa. Diversidade.

---

<sup>1</sup> Pedagoga Técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT. Doutora em Educação. [silvia.stering@ifmt.edu.br](mailto:silvia.stering@ifmt.edu.br)

<sup>2</sup> Pedagoga Técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT. Mestre em Educação. [nair.oliveira@ifmt.edu.br](mailto:nair.oliveira@ifmt.edu.br)



## INTRODUÇÃO

Em 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu 38 unidades de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/08, cuja publicação no Diário Oficial da União ocorreu no dia 30 de dezembro. Essa lei estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculando-a ao Sistema Federal de Ensino e ao Ministério da Educação. A rede era composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), além das Escolas Técnicas ligadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º).

Os Institutos Federais têm características específicas, pois foram formados pela fusão e transformação de antigas autarquias profissionais já em operação, exceto a Universidade Tecnológica, que optou por não se integrar a um Instituto Federal, mantendo sua estrutura administrativa original. A proposta de mudança do governo, divulgada pelo Decreto nº 6.095/2007, que apresentou as primeiras diretrizes e fundamentos para os Institutos Federais, gerou reações diversas entre os envolvidos.

No cenário mato-grossense o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) foi formado pela fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, juntamente com suas unidades de ensino descentralizadas, que incluíam Campo Novo do Parecis, Bela Vista e Pontes e Lacerda, agora convertidas em campi do Instituto.

Pode-se deduzir que as motivações que uniram os diversos atores sociais do IFMT — incluindo a comunidade, pais de alunos, estudantes, professores e servidores — estavam ligadas à expectativa gerada pela criação da nova instituição e seu projeto educativo. Esses indivíduos já estavam familiarizados com os processos educativos oferecidos pelas antigas autarquias, o que os incentivou a se mobilizar. Assim, essa era uma oportunidade ideal para que se unissem em defesa do que consideravam apenas uma semente, mas que continha o potencial de realizar os sonhos de muitos trabalhadores

que viam no IFMT uma chance de transformação de suas vidas por meio da formação para o trabalho, em um novo contexto institucional promovido por um governo popular. Como afirma Breal (1992, p. 1.160), “[...] quem sonha é, ao mesmo tempo, autor dos acontecimentos e espectador interessado - o sonho que sonha lhe diz respeito. Assim, o sujeito é, desde o início, clivado: é autor e espectador [...]”.

Em relação à formação da nova instituição, a crise exigiu uma transição inevitável. Cada transição envolve ações audaciosas e a exploração de oportunidades; assim, apesar dos riscos, toda passagem possui duas dimensões: uma de continuidade e outra de inovação. O IFMT aproveitou o aspecto inovador desse contexto para reconfigurar suas ações e expandir suas atividades, estabelecendo uma nova abordagem diante das novas possibilidades oferecidas pelo aparato estatal.

Contrapondo-se ao conceito teórico de educação, muitos economistas da área defendem que, para que um país capitalista como o Brasil se desenvolva de forma sólida e democrática, é fundamental investir em educação.

Essa visão fundamentou a proposta do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e foi mantida por sua sucessora, com foco na expansão da educação profissional. Isso envolveu significativos investimentos na criação e ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica, que foi reformulada em Institutos Federais. Esses institutos passaram a oferecer, além do Ensino Médio Técnico, cursos superiores em Tecnologia, Engenharia, Bacharelados e Licenciaturas.

De acordo com a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como objetivo capacitar profissionalmente as pessoas para o mundo e o mercado de trabalho em todo o Brasil.

Nesse sentido, a atividade laboral é aquela que possibilita ao indivíduo criar algo que beneficie tanto a si quanto aos outros, fundamentando-se em normas estabelecidas por leis, ciência e conhecimento, além das inovações oriundas da experiência pessoal. Essa combinação resulta no trabalho e

nos produtos gerados, refletindo tanto a atualização do conhecimento consolidado quanto das relações sociais, culturais, comunicacionais e políticas.

Diante de tal contexto, o IFMT assume a tarefa de formar técnicos que possuam diferenciais como pensamento crítico e capacidade de iniciativa, de forma a desenvolver um processo educativo que tenha preocupação em estabelecer um alicerce sólido para a formação da cidadania, abordando aspectos como consciência política e social, e, acima de tudo, preparando o indivíduo para adotar uma postura ética, o que inclui necessariamente o respeito à diversidade em suas muitas possibilidades.

Coutinho (1994) assevera que um aspecto fundamental na implementação de uma proposta educativa democrática, consiste em assegurar o exercício do pluralismo de pensamentos e ideias entre todos, ou seja, promover a liberdade de expressão e o respeito à diversidade. Neste sentido, a fim de que a escola possa realmente materializar uma proposta pedagógica nesse contexto, é necessário que democratize não apenas as relações e estruturas, mas também os recursos materiais, tornando-se uma “escola democratizante”, conforme a definição de Touraine (1996).

É diante deste contexto que se encontra o IFMT, uma instituição que atua nos diferentes níveis e modalidades de ensino e que busca por meio de sua proposta educativa reconhecer e valorizar toda diversidade presente na escola, promovendo o respeito, a empatia e a igualdade entre os atores sociais pertencente à instituição.

Este ensaio tem por finalidade evidenciar a proposta educativa do IFMT no sentido de destacar o esforço da instituição em desenvolver e praticar uma educação coerente com as premissas da diversidade mediante o olhar de duas servidoras do IFMT, pedagogas técnicas que atuam na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da instituição. O mesmo encontra-se organizado em cinco partes além desta introdução.

Na primeira parte é apresentada o conceito de diversidade, na segunda parte o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa, na terceira parte o elo entre o projeto educativo do IFMT e o desafio da promoção de uma educação com foco na diversidade, na quarta parte apresentamos a análise dos dados e por fim, as considerações finais, na expectativa de contri-

buir com as discussões relativas à temática, tão cara para o contexto de uma educação de excelência.

## **DIVERSIDADE**

Conforme Boaventura Souza Santos (2006), “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 316).

Munanga (2020) assevera que a temática relativa à diversidade e do reconhecimento das diferenças é atualmente um tópico de debate em todos os países, incluindo aqueles que, no passado, eram vistos como monoculturais e monolíngüísticos, razão pela qual, é crucial e urgente que todos os países implementem políticas que promovam o respeito e o reconhecimento das diferenças, focando na formação de uma nova cidadania através de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa abordagem pedagógica pode ajudar a construir uma cultura de paz e a pôr fim aos conflitos entre deuses, religiões e culturas.

Em todo o Brasil, nos últimos anos, a discussão relativa à desigualdade e diversidade ganhou relevância no debate acadêmico. Em conformidade com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a análise da diversidade, que considera a heterogeneidade cultural presente na sociedade contemporânea, surge como uma crítica ao modelo tradicional de Estado-nação, caracterizado por valores liberais e ocidentais, e se manifesta em muitos países ao redor do globo.

As autoras chamam a atenção para o fato de que a discussão sobre diversidade perpassa os âmbitos nacional e internacional, dependendo de fatores como o contexto histórico, as motivações que impulsionam a conversa sobre grupos específicos, identidades culturais e questões como discriminação. Temas como imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua e territorialidade são centrais nesse debate, frequentemente se entrelaçando e interconectando.

Entendida como uma construção histórica, social, cultural e política, a diversidade se desenvolve nas interações de poder e em um cenário de crescente desigualdade e crise econômica, que se intensificam tanto em

nível nacional quanto internacional. Os impactos da desigualdade socioeconômica são inegáveis, afetando toda a sociedade, especialmente os grupos considerados diversos. Diante do exposto, uma análise das interações entre desigualdade e diversidade deve considerar aspectos como a articulação entre políticas de igualdade e de reconhecimento da diferença, a reinvenção do Estado em direção à emancipação social, o agravamento da pobreza e a desigual distribuição de renda, além dos desafios enfrentados pelos movimentos sociais e das populações marginalizadas no acesso à educação, saúde, moradia e cultura (Gomes 2012).

No Brasil, diversas propostas econômicas, políticas e teóricas têm sido apresentadas para lidar com essa realidade. Desde a reabertura política nos anos 1980, novas interpretações sobre a oferta de educação pública em meio às desigualdades socioeconômicas e à diversidade têm emergido. Movimentos sociais e profissionais da educação têm trabalhado para reafirmar o princípio estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família.

Tal entendimento implica que a educação não deve ser direcionada apenas a objetivos utilitários, como a formação para o mercado de trabalho ou a obtenção de índices de desempenho educacional. O foco deve ser nos indivíduos como cidadãos com direitos, considerando a diversidade em suas múltiplas dimensões, incluindo raça, etnia, gênero, orientação sexual e idade. Essa perspectiva tem sido reforçada pelos movimentos sociais, que argumentam que a diversidade foi historicamente tratada de forma desigual e que as políticas educativas ainda não abordam essas questões de maneira adequada.

Desta forma, a compreensão da diversidade como uma construção social que permeia os processos históricos, culturais, políticos e educativos começa a ganhar espaço na sociedade e nos debates políticos, afastando a visão de diversidade como um “problema”.

Os movimentos sociais, especialmente aqueles de caráter identitário — como os de grupos indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBTQIA+, entre outros —, têm sido fundamentais desde os anos 1980 no Bra-

sil, promovendo uma visão afirmativa da diversidade. Eles clamam por uma educação que reconheça a intersecção entre desigualdade e diversidade em todos os níveis e modalidades, questionando o papel do capitalismo em acirrar não apenas as desigualdades econômicas, mas também em marginalizar e desvalorizar coletivos sociais ao longo da história (Gomes 2012).

A intersecção entre desigualdades e diversidade tem sido interpretada de várias maneiras dentro das dinâmicas de poder que envolvem as lutas sociais. Essas interpretações surgem tanto das políticas neoliberais que se intensificaram no Brasil, na América Latina e em outros lugares a partir da década de 1990, quanto das demandas por identidade e reconhecimento promovidas pelos movimentos sociais, ações coletivas e novas formas de organização social nesse mesmo período.

No tempo atual, em plexo século XXI, observamos uma transformação política e epistemológica em relação à compreensão da relação entre desigualdades e diversidade, que transcende o âmbito educacional. Tal mudança ocorre em níveis nacional e internacional, impulsionada por diversos fatores, como os questionamentos à globalização capitalista, a formação de redes internacionais contrárias à hegemonia, e os conflitos étnicos e religiosos na América Latina, Europa e Ásia. Além disso, o fortalecimento das redes sociais e das novas mídias voltadas para a emancipação social, somado às lutas por direitos à terra e ao território, torna-se cada vez mais relevante. Esses fatores se tornam mais evidentes em face de fenômenos como neocolonialismo, racismo, xenofobia, sexismo homofobia e violência religiosa (Gomes 2012).

A pressão histórica dos movimentos sociais, juntamente com uma postura mais progressista de certos setores do Estado brasileiro nos últimos dez anos, resultou em mudanças na abordagem da diversidade nas políticas públicas universais, incluindo a implementação de políticas de ações afirmativas. Entretanto, um desafio persistente é que muitas dessas iniciativas ainda são tratadas como políticas de governo, carecendo de um enraizamento mais profundo como políticas de Estado.

Apesar disso, é possível observar que, nos últimos anos, no Brasil e na América Latina, algumas dimensões da diversidade, que foram reivindi-

cadav historicamente pelos movimentos sociais e outros grupos organizados, estão gradualmente sendo incorporadas à agenda das políticas públicas. Esses temas estão se tornando objeto de debate e disputa na esfera política e na produção intelectual. Nesse cenário, a discussão sobre justiça social ganha mais destaque na teoria, na análise e na implementação de políticas públicas, incluindo as educacionais.

Mais do que nunca a educação assume o compromisso de explorar e problematizar a complexa relação entre desigualdades e diversidade que perpassam a vida em sociedade, realidade da qual os Institutos Federais não estão imunes. Com diferentes enfoques e perspectivas, sejam elas educacionais, históricas, sociológicas, antropológicas e políticas os diferentes cursos ofertados pelo IFMT trabalham essa desafiadora intersecção no dia a dia do desenvolvimento de sua prática formativa.

A temática relativa à diversidade tem sido fonte de preocupação dos IFMT desde a sua criação no ano de 2008. Desde então, a maneira como as diferenças são construídas se tornou mais complexa, gerando tensões adicionais nas práticas educativas, nas políticas estatais e nas ações dos sujeitos sociais. Esse cenário propiciou novos entendimentos sobre a questão, oferecendo diferentes perspectivas de análise e estimulando um debate teórico e político enriquecedor. Um dos principais desafios é entender as diferenças como elementos fundamentais do intrincado processo da diversidade e como elas se entrelaçam com as desigualdades, tarefa da qual o IFMT não se furta a desenvolver.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória e descritiva, com o objetivo de aprofundar a compreensão da temática escolhida e descrever suas características de forma mais detalhada (Gil, 2008). Em conformidade com Sampieri, Collado e Lúcio (2006), as pesquisas exploratórias têm como foco examinar tópicos pouco investigados, enquanto a pesquisa descritiva se concentra em especificar propriedades e características relevantes do fenômeno em análise.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza com uma abordagem qualitativa. A

pesquisa bibliográfica destaca as contribuições científicas e teóricas de estudos anteriores sobre o tema em questão (Gerhardt; Silveira, 2009).

Lüdke e André (2015, p. 45) afirmam que “a análise documental tem como objetivo identificar informações factuais nos documentos com base em questões ou hipóteses de interesse”. Eles questionam, portanto, o que se entende por análise documental e qual seria a melhor maneira de aplicar essa técnica, referindo-se assim tanto à análise quanto à técnica documental.

Tendo em vista a falta de consenso sobre uma definição única, há várias maneiras de se referir ao trabalho com documentos. No entanto, conforme destacam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4), o processo de investigação documental pode resultar em uma definição terminológica mais adequada:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Diante do exposto, a pesquisa documental é entendida como um processo que utiliza métodos e técnicas para a coleta, interpretação e análise de diversos tipos de documentos. Tal definição está alinhada com os estudos de Pimentel (2001, p. 179), que considera a análise documental inicialmente como um “processo de investigação” e, em seguida, enfatiza a necessidade de “instrumentos e meios”. O termo “processo” sugere uma abordagem metodológica, enquanto “instrumentos e meios” refere-se aos procedimentos técnicos essenciais para a pesquisa documental.

Embora exista uma diversidade de interpretações sobre investigações com documentos, este ensaio parte da ideia de um procedimento metodológico que emprega técnicas e ferramentas para a coleta, compreensão e análise de documentos. Assim, utilizaremos as expressões “pesquisa” e “análise” documental, pois acreditamos que, sob essa perspectiva, estamos englobando



simultaneamente as dimensões metodológica, técnica e epistemológica da pesquisa documental.

A escolha pela pesquisa bibliográfica foi a mais adequada para os objetivos deste estudo. Em relação à abordagem qualitativa, Borba (2001, p. 41) observa que “[...] essa abordagem proporciona uma análise interpretativa e reflexiva rigorosa da ação, sempre atenta aos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo de investigação”.

## **O ELO ENTRE O PROJETO EDUCATIVO DO IFMT E O DESAFIO DA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO COM FOCO NA DIVERSIDADE**

De acordo com as diretrizes indutoras da educação profissional técnica integrada de nível médio no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, em conformidade com o artigo 4º em seu parágrafo único, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

É um documento no qual estabelece-se conjunto de ações sociopolíticas, técnicas e pedagógicas que incluem o planejamento estrutural e funcional, dentro do qual são tratados os objetivos do curso, o perfil do profissional a ser formado, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a estrutura curricular, as metodologias a serem adotadas para a consecução da proposta, a sistemática e as formas de gestão da avaliação do projeto, a infraestrutura necessária, bem como outros aspectos imprescindíveis à sua operacionalização, voltado para a construção do conhecimento e associados às ações de pesquisa e extensão via ação coletiva que busca responder aos anseios da comunidade acadêmica (IFMT 2024).

Neste sentido, o currículo

É instrumento orientador das ações da escola, partindo dos valores e normas, metodologia/organização dos conteúdos/disciplinas, distribuição do tempo/espaço, definição dos fins sociais e culturais da educação e organização dos elementos para sua concretização. Pelo currículo, a escola assume a concepção de educação, homem e mundo, concepção essa que pode perpetuar o dualismo educacional e o tecnicismo, ou desenvolver-se em torno da formação humana omnilateral e politécnica (IFMT 2024).

Trata-se, portanto, de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222).

Nesta direção, a integração curricular consiste

no processo educacional que busca articular de forma orgânica e sistemática a formação básica e profissional, estabelecendo conexões entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Nessa abordagem, o currículo integrado não apenas combina disciplinas e áreas de conhecimento, mas também busca promover uma visão ampla e interdisciplinar do saber, visando preparar o estudante tanto para o exercício de profissões técnicas quanto para o pleno exercício da cidadania. Dessa forma, o currículo integrado se fundamenta na compreensão do real como uma totalidade histórica e dialética, buscando atender às demandas do mundo do trabalho sem perder de vista a formação humana e cidadã dos indivíduos (IFMT 2024).

Diante do exposto, a organização curricular é o processo de estruturação e aticulação dos componentes curriculares de um curso, visando integrar teoria e prática por meio da interdisciplinaridade e contextualização. Tal processo deve contemplar metodologias e práticas pedagógicas que promovam a formação integral do estudante, considerando sua formação como cidadão pleno. A flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a carga horária total, a articulação teoria-prática, a oferta de Libras e a familiarização com EaD são aspectos fundamentais a serem considerados na organização curricular. Além disso, é essencial que o curso atenda à legislação vigente, abordando temas como Educação das Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e temas relacionados à pessoa com deficiência.

A prática profissional no IFMT, também deve ser integrada à carga horária mínima de cada habilitação profissional de nível técnico, conforme estabelecido pela legislação vigente. No tocante aos espaços curriculares, o mesmo transcende sua dimensão física, caracterizando-se como um ambiente influente na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. Sua relevância se destaca na promoção da autonomia e na capacidade de transformação dos sujeitos que o frequentam. Desta forma, a organização do espaço

curricular deve contemplar a pluralidade de vozes, experiências, culturas e ritmos, visando criar um ambiente inclusivo e estimulante para todos os envolvidos no processo educativo.

Partindo da ideia de que os componentes curriculares se apresentam como a unidade de ensino e aprendizagem que compõe a matriz curricular de um curso, seja ele de qualquer nível de ensino, representa uma disciplina acadêmica ou conjunto específico de conhecimentos e habilidades que os estudantes devem adquirir durante um período determinado de estudos que assumem o compromisso de problematizar e refletir sobre a diversidade, uma vez que sua inclusão e ministração são obrigatórias, devendo atender à carga horária mínima estabelecida no currículo do curso para garantir sua eficiência e validade.

No capítulo 4, relativos aos princípios orientadores, em seu artigo 16, menciona que dentre os princípios orientadores construídos pela Rede Federal de EPTNM, a serem seguidos no IFMT, estão o

reconhecimento da diversidade de sujeitos, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, previsto no PPC, e de acordo com as ações inclusivas desenvolvidas no IFMT (IFMT 2024).

Da mesma forma, o “reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas a serem trabalhados no processo formativo” (IFMT 2024).

O Art. 23 do mesmo documento, que trata da integração curricular destaca que a mesma poderá ocorrer em diferentes níveis, dimensões e espaços curriculares, a saber:

Na criação de unidades ou componentes curriculares específicos, como projetos, ações ou atividades integradoras e práticas profissionais, é fundamental compreender que a articulação e integração entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos devem ocorrer por meio da integração curricular. Nesse sentido, as propostas de integração curricular que optarem por realizar uma ou mais atividades

integradoras por semestre ou ano, reunindo um número definido de componentes curriculares, devem ter em mente que o termo “integrado” foi introduzido para enfatizar a completude e a compreensão das partes no todo, ou da unidade na diversidade. (IFMT 2024).

Fica perceptível que o IFMT representa uma importante ferramenta de transformação de vidas, de forma a assumir um papel de fundamental importância no desenvolvimento local, regional e nacional. Em relação às questões sociais, esses institutos são essenciais para a geração de conhecimento e para a formação de cidadãos que atuem como agentes políticos, capazes de pensar e agir de maneira crítica. Trata-se de uma instituição e espaço privilegiado para a construção e democratização do conhecimento, constituindo um caminho fundamental para criar um futuro viável para estudantes de diversas realidades.

## **A ANÁLISE DOS DADOS**

Tratar sobre a importância das políticas de diversidade na aceitação das diferenças na educação, especialmente na educação profissional com foco no IFMT, é essencial reconhecer desde o início que a educação não é neutra. Ela desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de entender e respeitar as diversidades. É importante esclarecer que a educação inclusiva não se limita ao que muitos consideram como educação especial; na verdade, ela abrange uma ampla gama de realidades, incluindo as de diferentes classes sociais, etnias, pessoas com deficiência e questões relacionadas a gênero e sexualidade. A inclusão, portanto, se refere à integração de todos os grupos historicamente excluídos, dimensão levada em consideração nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) ofertados pelo IFMT.

Nos PPC's elaborados para a oferta de cursos no IFMT, o foco é que a educação para a diversidade possa atuar como um fator de humanização entre os diversos agentes escolares. Desta forma, os documentos institucionais devem refletir a necessidade de uma formação inclusiva que acolha e respeite as diferenças, e essa abordagem deve ser replicada na educação profissional, seguindo os mesmos princípios estabelecidos para a educação básica.

Nesta direção, o processo educativo deve levar em conta a experiência prévia do aluno, combinando essa bagagem com o que a escola pretende desenvolver. Para tanto, o conhecimento precisa ser flexível e adaptável à realidade dos estudantes, exigindo que as instituições reavaliem suas metodologias e conceitos para efetivar a educação inclusiva.

Academicamente, é crucial refletir sobre a prática da diversidade em todas as suas dimensões, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento do cidadão e para o fortalecimento do respeito às singularidades. A participação de todos os envolvidos no ambiente escolar, em colaboração com a sociedade, é vital para que a educação inclusiva se torne uma prática cotidiana. Não se trata apenas de incluir, mas de acompanhar as necessidades dos alunos, garantindo que eles se sintam parte do ambiente escolar e respeitados em suas individualidades.

Assim, no IFMT, na perspectiva da comunidade acadêmica, é fundamental promover o diálogo sobre a diversidade, enfatizando o respeito às diferenças. Discutir conceitos de diversidade nas escolas é essencial para fomentar uma educação mais inclusiva e uma sociedade mais coesa. A comunicação eficaz entre os agentes escolares facilita o trabalho em equipe, minimiza o sofrimento e o constrangimento, melhora o ambiente escolar e contribui significativamente para a gestão educacional.

A diversidade, que representa a multiplicidade de indivíduos que compõem uma totalidade, está presente em nosso cotidiano. Essa pluralidade nos oferece diversas oportunidades de aprendizado, permitindo que desenvolvamos competências e habilidades essenciais, além de promover a empatia, a inteligência emocional e a compreensão nas interações diárias. É importante reconhecer que a diversidade é uma questão complexa na sociedade e continua a ser amplamente debatida, especialmente por envolver a vida, um bem precioso. O respeito às diferentes nuances da experiência humana é fundamental para construirmos uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A proposta de uma educação inclusiva é debatida como um processo reflexivo e prático no IFMT, visando atender a todos os tipos de estudantes e proporcionar condições adequadas de aprendizagem que os mantenham

integrados à escola regular. Na educação profissional, a inclusão não faz distinções entre os indivíduos, promovendo o respeito às diferenças. As políticas de diversidade e inclusão são temas cruciais que merecem atenção no ambiente acadêmico, pois servem à variedade de pessoas presentes na sociedade, assegurando que as instituições de ensino respeitem e incluam todos, independentemente de suas diferenças.

No contexto educacional, a diversidade cultural se manifesta em aspectos como costumes, religião, culinária e vestimentas. O Brasil, com sua rica história, é um exemplo de diversidade. Por essa razão, os currículos da educação básica e profissional devem reconhecer e valorizar essa diversidade cultural, buscando superar discriminações e combater mecanismos de exclusão. É imperativo que o trabalho educativo foque em vencer a discriminação que frequentemente permeia a discussão sobre diversidade. Contudo, tal diversidade nem sempre é abordada de maneira adequada por todos os educadores nas escolas, o que revela uma significativa omissão no ambiente escolar.

No IFMT, o respeito à diversidade é fundamental para a superação das desigualdades, sendo um princípio essencial para toda a comunidade acadêmica. A valorização da diversidade, independentemente de sua natureza, deve permear todos os níveis de educação, incluindo a educação profissional. No entanto, ao lidarmos com cursos técnicos, frequentemente encontramos docentes que não receberam formação adequada em áreas como psicologia da educação e didática, as quais abordam a formação cidadã. Tal lacuna pode levar a uma falta de atenção às questões relacionadas à diversidade, perpetuando mentalidades discriminatórias e resultando em atitudes desrespeitosas e, em alguns casos, situações graves.

Os professores, como profissionais de referência no ambiente escolar, podem inadvertidamente transmitir posturas preconceituosas, influenciando seus alunos a adotarem visões limitadas sobre a diversidade. A escola tem um papel crucial no combate à discriminação, mas, infelizmente, casos de preconceito e desrespeito ainda são comuns, ocorrendo entre servidores, alunos e até mesmo pais. O ambiente escolar deveria ser um espaço que celebra a diversidade, promovendo a união entre todos os que nele estão se

formando, visto que a escola visa não apenas educar estudantes, mas também formar cidadãos.

A diversidade é frequentemente mal interpretada, muitas vezes devido a julgamentos de indivíduos que se consideram superiores ou que acreditam que as diferenças não se encaixam no que é considerado comum. Quando alguém não se alinha ao que é visto como “adequado” dentro de um contexto social, essa pessoa pode ser rejeitada, reforçando atitudes discriminatórias que, em muitos casos, revelam uma covardia diante do que não está alinhado ao politicamente correto. Essa situação é lamentável, pois a diversidade transcende o simples reconhecimento da dignidade do outro; ela envolve a aceitação plena das diferenças.

A existência de múltiplas formas de ser humano, pensar e agir enriquece nosso patrimônio cultural e amplia nossas alternativas, permitindo que escapemos das limitações de uma homogeneidade forçada. O que nos torna únicos são nossas diferenças tais como as cores de pele, religiões, orientações sexuais, que, na verdade, contribuem para o crescimento e a multiplicidade das sociedades. Essas características distintas evidenciam que não somos homogêneos, especialmente em um país com diversas etnias, culturas e classes sociais.

Nesse sentido, as políticas de diversidade e inclusão nas instituições federais de ensino desempenham um papel crucial na definição e reconhecimento das diferenças e semelhanças. Elas auxiliam na valorização da individualidade e a identidade coletiva, reforçando a necessidade de aceitar o que é diverso e heterogêneo. Em um país grande e multicultural como o Brasil, é fundamental valorizar a diversidade e permitir que múltiplas narrativas sejam expressas.

A escola é um espaço privilegiado para promover essa visibilidade, proporcionando conhecimento sobre a importância das políticas de diversidade para o fortalecimento de uma sociedade plural. Essas políticas devem abranger aspectos legais, econômicos, culturais e políticos, visando combater qualquer forma de discriminação e desrespeito, e buscando construir uma sociedade mais justa e solidária através de ações concretas.

As políticas de diversidade e inclusão são essenciais no cotidiano escolar para desenvolver práticas pedagógicas que garantam igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente de idade, gênero, etnia, raça ou orientação sexual. Reconhecendo a importância dessas políticas na educação, é relevante mencionar documentos fundamentais que sustentam a educação profissional voltada para a diversidade e inclusão, como a Política de Diversidade e Inclusão do IFMT. Tais documentos institucionais fundamenta a criação de programas e ações que visam melhorar a qualidade educacional e promover igualdade de tratamento e oportunidades, baseando-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, e abordando competências técnicas, sociais e cognitivas.

Diante do exposto, as diretrizes da educação profissional técnica integrada de nível médio do IFMT possuem como fundamento as seguintes legislações e documentos:

- I. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988;
- II. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- IV. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;
- V. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece as Diretrizes para a Educação Profissional;
- VI. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica;
- VII. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes;



VIII. Decreto 8.268, de 18 de junho de 2014, que altera o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

IX. Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

X. Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio;

XI. Princípios de Yogyakarta, que orientam a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero;

XII. Documento-Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio;

XIII. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008;

XIV. Lei 10.639/03, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências;

XV. Lei 11.645/08, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;

XVI. Lei 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera a Lei 10.880, de 9 de junho de 2004, Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, Lei 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga disposi-

da Medida Provisória 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei 8.913, de 12 de julho de 1994, e dá outras providências;

XVII. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão;

XVIII. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

XIX. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;

XX. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

XXI. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

XXII. Resolução CNE/CEB 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância;

XXIII. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;

XXIV. Portaria SETEC/MEC 58, de 21 de novembro de 2015, que regulamenta a concessão de bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

XXV. Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional;

XXVI. Resolução CONSUP/IFMT 13, de 28 de março de 2019, que aprova o Plano de Desenvolvimento Instrucional 2019/2023 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso;

XXVII. Resolução CONSUP-IFMT 96/2017, que aprova o uso do nome social;

XXVIII. Regulamento Didático do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, aprovado pela Resolução 81/2020/CONSUP/IFMT;

XXIX. Regulamento do Programa de Valorização à Pesquisa, Ensino e Extensão (PVPE) do IFMT;

XXX. Resolução CNE/CEB 3/2018, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

XXXI. Resolução CNE/CEB 2/2020, de 15 de dezembro de 2020, que aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;

XXXII. Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE-Conif, 2018);

XXXIII. Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica;

XXXIV. Análise da Resolução CNE 1/2021 e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FDE-Conif, 2021); e

XXXV. Resolução CONSUP-IFMT 125, de 14 de dezembro de 2023, que aprova o Texto-Base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT.

A partir de documentos que abordam questões éticas e políticas com fundamentação teórico-prática, é essencial garantir programas institucionais que respeitem o que está previsto na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 206, que assegura uma educação de qualidade para todos, independentemente de gênero, orientação sexual, etnia, raça, deficiência, pertencimento indígena e condição social desfavorável. Uma vez que os alunos estejam matriculados na escola, é crucial que a educação em

todos os níveis, incluindo a profissional, assegure a permanência e o sucesso no percurso formativo. Assim, ao final do processo educativo, os estudantes estarão preparados para ingressar no mercado de trabalho ou continuar sua formação acadêmica, atuando como multiplicadores das ações previstas nas políticas de diversidade e inclusão.

Conforme estabelecido no plano de desenvolvimento institucional, o IFMT tem como missão educar para a vida e para o trabalho (IFMT 2023). Isso implica necessariamente na discussão sobre a implementação de ações voltadas para grupos historicamente excluídos, promovendo valores democráticos de respeito à diversidade. A instituição fomenta ações sensibilizadoras nos campi e na comunidade acadêmica e civil, incluindo a criação de recursos didáticos, adaptação de currículos, inclusão de temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira, e a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, são desenvolvidas estratégias e procedimentos para atender às necessidades educacionais especializadas, abordando questões de gênero e orientação sexual.

Para viabilizar essas iniciativas, a política de diversidade e inclusão do IFMT instituiu diversos programas. Esses programas visam promover equidade educativa, garantindo a permanência e o êxito dos estudantes na instituição, defendendo o direito à dignidade humana, independentemente de necessidades específicas, orientação sexual, etnia, raça ou condição socioeconômica e cultural. Entre os programas destacados estão os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Programa de Assistência Estudantil.

A Política de Diversidade e Inclusão também prevê a criação de uma comissão multiprofissional em cada campus para acompanhar e implementar os programas, respeitando os regimentos estabelecidos pela Reitoria e aprovados pelo Conselho Superior do IFMT, levando em consideração os contextos e necessidades regionais.

Partindo do princípio de que a educação é uma das principais vias para a prática dos direitos humanos, esses programas são constantemente atualizados e revisados, além de novos programas serem criados para aten-

der grupos específicos que não são contemplados pelas iniciativas existentes. Essa abordagem busca garantir embasamento legal e subsídios para a implementação de diretrizes que promovam a inclusão e a valorização das diversas diferenças, sendo essenciais para a aceitação da diversidade nos Institutos Federais e na educação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFMT é uma instituição socialmente inserida e localizada, que interage com os indivíduos que moldam a realidade socioeconômica e cultural do Brasil, desenvolvendo abordagens educativas que atendem às necessidades de diferentes grupos sociais. Guiados por princípios e valores relacionados à cidadania e à ética, esses institutos desempenham um papel fundamental em sua prática pedagógica. Eles mantêm um diálogo estreito entre ciência, tecnologia e cultura, estabelecendo conexões contínuas com setores que promovem a tecnologia e contribuindo de maneira significativa para áreas estratégicas do desenvolvimento nacional.

Na condição de pedagogas técnicas, ao tratarmos da inclusão e da diversidade a partir da realidade que perpassa o IFMT constatamos as dimensões contraditórias que fazem parte dos processos educacionais desenvolvidos pela instituição em tela. Demonstra a complexidade dos desafios que a instituição por meio de seus educadores enfrenta na construção de novas humanidades que procuram ser mais.

Contudo, o IFMT compreende que toda a busca de emancipação e autonomia pressupõe riscos e dúvidas ao inovar, ao construir uma educação de possibilidades. Corremos os riscos inerentes à criação de caminhos libertadores e das orientações da pedagogia dos oprimidos, considerando a hegemonia de processos bancários na educação e do controle dos processos institucionais que asseguram a continuidade de formas conservadoras, que a educação para o trabalhador precisa enfrentar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

BORBA, A. M. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/viewFile/31/28> Acesso em: 04 nov 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRASIL. **Lei de Criação dos Institutos Federais**. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília - DF 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília- DF. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília. 2014.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Estabelece as Diretrizes para a Educação Profissional. Brasília. 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília. 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Brasília. 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em 16 de nov de 2024.

BRASIL. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 16 de nov. 2024.

BRASIL. **Resolução N o. 01 de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 16 de nov. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2021.

BRÉAL, Michel. **O que chamamos pureza da língua?** In: Ensaio de semântica. Coord. E rev. técnica da trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: EdUC / Pontes, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, Democracia e Educação. **Revista Idéias**, nº 24, São Paulo: FDE, p. 13-26. 1994.

FIGARO. **Relações de comunicação no mundo de trabalho**. São Paulo: Anna-Blume. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES. Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 de nov de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MATO GROSSO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. IFMT. **Resolução CONSUP-IFMT 125, de 14 de dezembro de 2023**. Aprova o Texto-Base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT. Cuiabá-MT. 2023.

MATO GROSSO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. IFMT. **Resolução CONSUP-IFMT 96/2017**. Aprova o uso do nome social. Cuiabá-MT. 2017.

MATO GROSSO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. IFMT. **Regulamento Didático do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Aprovado pela Resolução 81/2020/CONSUP/IFMT. Cuiabá-MT. 2020.

MATO GROSSO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. IFMT. **Regulamento do Programa de Valorização à Pesquisa, Ensino e**



**Extensão (PVPE) do IFMT.** Cuiabá-MT. 2019.

MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. PDI.** Cuiabá-MT. 2023.

MUNANGA, KABENGELE. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos avançados. Revista da USP.** 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de nov de 2024.

SANTOS, B.S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença.** In: SANTOS, B.S. *A gramática do tempo* São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Tipos de Pesquisa.** In: SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia da pesquisa.* 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa,** n.114, p. 179-195, nov. 2001.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: **princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.** Tradução Jones de Freitas. jul. 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 20124.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** Ano I, n. I, jul. 2009.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade:** o sujeito democrático. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.



# LITERATURA NEGRA BRASILEIRA: INSTRUMENTO AFRRREFERENCIAL

Paulo Eduardo Bogéa Costa<sup>1</sup>  
Marinei Almeida<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a Literatura Negra Brasileira como um instrumento afrrreferencial de ressignificação e resistência, no qual escritores e escritoras negras desafiam as estruturas coloniais e criam espaços de educação e transformação social. Assim sendo, a Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, visa promover uma educação que reconheça, valorize e incentive um entendimento crítico sobre as contribuições culturais e históricas do povo negro à formação da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Literatura Negra Brasileira. Educação afrrreferencial. Resistência. Lei 10.639/2003.

*encontrei minhas origens  
na cor da minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis altivos  
encontrei  
encontrei-as enfim  
me encontrei.*

Oliveira Silveira

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso e bolsista CAPES na Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> Professora Permanente do Doutorando em Estudos Literários – Universidade do Estado de Mato Grosso.

## INTRODUÇÃO

Início essa breve exposição sobre a Literatura Negra Brasileira como instrumento afrorreferencial, pedindo licença aos mais velhos e aos mais novos, pois é no diálogo entre as gerações que germina o saber afrorreferencial, enraizado na ancestralidade e projetado para o futuro. O meu propósito com este trabalho é explorar a Literatura Negra Brasileira como uma força viva, um instrumento de ressignificação, revalorização e fortalecimento dos sujeitos afro-brasileiros. É um projeto que busca iluminar como as narrativas de escritores e escritoras negras brasileiras insurgem-se contra o silêncio imposto, reescrevendo a história com a tinta da memória e da resistência, e desafiando as estruturas de um racismo que ainda persiste, embora insistamos em combatê-lo com palavras cheias de verdade e coragem.

Compreendo a Literatura Negra Brasileira como uma prática afrorreferencial, sendo um farol de consciência, que brilha sobre as dimensões sociais e culturais desta escrita, expondo suas raízes profundas e suas folhas que tocam os céus da transformação. Vejo essa literatura não apenas como um meio de contar histórias, mas como uma pedagogia que ensina a vida e a luta, um espaço de agência que redefine e afirma a existência negra no Brasil. É na palavra escrita e na oralidade transcrita que encontramos o poder de resistir, de ecoar as vozes de nossos ancestrais, e de projetar novos futuros.

A Literatura Negra Brasileira é, portanto, um instrumento que transcende a simples transmissão de conhecimento, ela é uma prática decolonial que desafia as estruturas coloniais ainda incrustadas na sociedade contemporânea do século XXI. Como professor de Letras Português, reconheço o seu potencial para transformar a educação, para abrir os olhos dos jovens a uma nova consciência que celebra e respeita a diversidade. Introduzir essa literatura nos currículos escolares não é um gesto simbólico: é uma necessidade urgente, uma forma de corrigir séculos de omissão e marginalização, promovendo a equidade racial e construindo um legado de respeito mútuo. Um exemplo dessa omissão é o esquecimento da fundadora da Literatura Negra Brasileira por mais de um século, a maranhense Maria Firmina dos Reis.

Quando alunos negros e negras leem textos que refletem suas experiências, suas dores e suas alegrias, suas lutas e suas conquistas, eles se veem em narrativas que os celebram e os afirmam. Criam-se, assim, espaços de

pertencimento e autoestima, e a escola torna-se um lugar onde suas histórias são dignas de serem contadas e ouvidas. Para estudantes de todas as origens, o encontro com a Literatura Negra Brasileira representa uma oportunidade de aprender criticamente sobre a complexidade da história brasileira, que inclui a escravidão, a perpetuação do racismo estrutural, e as contínuas lutas por justiça social. Essa literatura desvela a contribuição inestimável da cultura afro-brasileira, revelando sua beleza, força e resiliência.

A Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um marco nessa trajetória. Essa lei não é apenas um documento legislativo; ela é um manifesto que reafirma a necessidade de uma educação antirracista, que descoloniza mentes e corações. É um reconhecimento oficial de que o Brasil precisa desconstruir estereótipos e valorizar o papel fundamental que o povo negro desempenhou e continua a desempenhar na formação da nossa sociedade. A regulamentação desse ensino é um passo importante, mas sua implementação requer ainda mais comprometimento: a formação de professores capacitados, a produção de material didático que inclua autores negros, e um engajamento constante para que a lei se transforme em prática efetiva.

Ainda que a caminhada seja longa e cheia de obstáculos, a potência transformadora da Literatura Negra Brasileira não pode ser subestimada. Ela forma cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para defender os princípios de justiça e equidade racial. Mais do que isso, ela marca a presença negra na polis brasileira, como um agente que transforma, que reclama seu espaço, e que decide deixar sua marca indelével na história e na cultura deste país. Com cada palavra, cada verso, cada conto, a Literatura Negra Brasileira segue erguendo sua voz, indomável e cheia de esperança, como um ato contínuo de liberdade e de vida.

## **REVERÊNCIA ANCESTRAL**

No pensamento Nagô, o corpo é “para além de carne [...] e suas representações podem ser concebidos como território onde se inter cruzam elementos físicos e míticos, coletivos e individuais, erigindo-se, então, fronteiras e defesas” (Sodré, 2017, p. 130). Nesse vasto horizonte, a afrorrefe-

rencialidade nos convida a percorrer as cicatrizes da diáspora<sup>3</sup>, a ouvir, no pulsar vivo do presente, os ecos de um passado que ainda reverbera neste corpo-território, marcado pela dor e pelas mutilações da travessia transatlântica. Mas, que agora se erguem como fontes vivas do saber, como memórias eternas, impressas no tempo, que jamais se apagam. Esse passado comum, transfigurado em resistência, torna-se força e herança para os filhos da diáspora (Sodré, 2017), dando vida à afrorreferencialidade como um sopro cósmico. Percepções ancestrais renascem como elos profundos, reatando as tradições afrodescendentes e reafirmando, em cada batida do presente, o que nunca se perdeu.

Para Muniz Sodré (2017), em sintonia com o pensamento Nagô, o corpo físico não é apenas carne, mas um espelho profundo do pensamento social, marcado pelas impressões de uma história coletiva que se entrelaça com a biografia do indivíduo, compondo, assim, um todo maior. Este corpo, uma tela viva de experiências, simboliza a fusão entre hegemonia e heterogeneidade, afirmando sua particularidade no contraste com os outros. Em consonância com Frantz Fanon (2020), o modo como o sujeito se expressa não se configura como algo isolado, mas como parte de um conjunto, unificado e singular, carregando a força de sua diferença enquanto se ergue, único, no coração da diversidade que o envolve.

A “liturgia corporal” do pensamento Nagô se manifesta, onde os corpos dos ancestrais, em sua presença silenciosa e eterna, guiam a narrativa dos corpos vivos, erguendo-se como pilares sagrados que sustentam uma epistemologia reverente às raízes que os geraram (Sodré, 2017). À vista disso, a afrorreferencialidade nos convida a olhar além das marcas e pinceladas que pintam as experiências no corpo negro, desafiando-nos a enxergar que, mesmo moldados pelo tempo e pela dor, esses corpos guardam uma memória ancestral e uma resistência. Eles revivem o que foi perdido, e com força

---

<sup>3</sup> A diáspora é um termo que se refere ao processo de dispersão forçada ou voluntária de um grupo de pessoas de sua terra natal para outras regiões ou países. Esse conceito é frequentemente usado para descrever a dispersão de povos que, ao longo da história, foram deslocados devido a guerras, colonização, escravidão ou outras condições de opressão, resultando na formação de comunidades que vivem fora de sua pátria original. No contexto da diáspora africana, por exemplo, a palavra se refere principalmente à dispersão forçada de africanos para as Américas, Europa e outras partes do mundo durante o período da escravidão transatlântica. Os africanos que foram escravizados e seus descendentes formaram comunidades em terras estrangeiras, mas mantiveram suas identidades culturais, criando uma rica herança cultural afrodescendente que persiste até hoje

renovada, reconstroem e perpetuam, em eterna vitalidade, aquilo que jamais se apagou.

Mas veja, embora trouxesse a ideia de afroreferencialidade, há também a visão da afrocentricidade delineada por Molefi Kete Asante, que propõe recolocar o sujeito africano no centro de sua própria narrativa. É um chamado a restaurar o protagonismo perdido, a reposicionar a história em torno de quem, por tanto tempo, foi relegado às margens — a reafirmação do eu africano como ponto vital de uma trajetória contada com a própria voz.

a Afrocentricidade é o gênio africano e os valores africanos criados, recriados, reconstruídos e derivados de nossa história e experiências em nossos melhores interesses... É um descobrimento do eu verdadeiro da pessoa, é a identificação do seu centro e é a clareza e o foco por meio dos quais os negros devem ver o mundo a fim de ascender (Assante apud Gilroy, 2001, p. 353)

O conceito de afrocentricidade ergue-se como um farol, apontando a África como centro do saber, berço do sujeito pensante e consciente. Mas essa visão nem sempre abraça os deslocamentos vividos pelos corpos africanos na diáspora. É preciso um olhar cuidadoso para a marca da ocidentalização nesses corpos, que, embora tenham a África como origem da humanidade, carregam também o peso do exílio e da racialização. Por isso, Cheikh Anta Diop (2012) lê o mundo a partir da África, desafiando o eurocentrismo que nega a importância do corpo-território negro, reivindicando sua memória e valor.

Esses corpos, arrancados de suas terras de origem, carregam marcas que os fragmentam, com histórias impressas em sua pele. Quando esses corpos são analisados como sujeitos sociológicos, conforme sugere Stuart Hall (2006), entende-se que não são autônomos nem dotados de uma essência fixa. São construídos pelos significantes ao seu redor — valores, símbolos e sentidos que se transformam e adquirem novos significados (Sodré, 2017). Esse processo ocorre à medida que o corpo, deslocado de seu espaço originário, atravessa fronteiras e cria narrativas ao longo de sua trajetória.

É na travessia forçada da diáspora que esses sujeitos se reconstroem, transformando-se em formas vivas de resistência. Esse fenômeno se reflete

nas diversas expressões culturais brasileiras, desde as benzedeiças da zona rural até o brilho do sambódromo nas grandes cidades, passando pelo funk das favelas e pelos batuques dos quilombos. Está no culto reverente do Candomblé, na lavagem das escadas do Nosso Senhor do Bomfim, em Salvador, pelos filhos de santo; e na oralidade transmitida pelos mais velhos até na escrita culta de homens e mulheres que reverenciam a ancestralidade. São signos das memórias latentes, entrelaçadas pelo corpo negro e pelo saber africano, que repousam sobre corpos em movimento, fortalecendo o sentido de pertencimento a um princípio ancestral e renovado.

Esses corpos, que se fragmentam na diáspora, se refazem em novos territórios, onde a negritude se reinventa, mas jamais se apaga. A diáspora, ao deslocar o corpo negro, não consegue destruí as tradições; elas se transformam, ganhando novas cores, sons e formas, florescendo como um cântico de resistência, mesmo marcada pela dor. Nesse sentido, a afrorreferencialidade acolhe essa dor, transformando em força, uma história que se refaz e resiste. A memória e a resistência dançam juntas, criando horizontes de saberes, sustentados pela força e dignidade dos ancestrais.

A afrorreferencialidade marca a luta que jamais se apagou nas chamas da escravidão. Nesse espaço, a tradição negra, longe de se curvar à opressão, se reinventa com força e memória, rompendo as correntes de um sistema colonizador que, em vão, tenta subjugar-la. Assim, a literatura se ergue como um instrumento de resistência afrorreferencial, desafiando estereótipos e imagens desumanizadoras que, por séculos, mancharam a presença negra no Brasil. Ela questiona, reescreve e ressignifica, iluminando as sombras do passado e devolvendo voz a uma história que foi silenciada. Nesse entrelaçar de questionamentos, surgem personagens que ecoam uma resistência silenciosa, como Preta Susana, de *Úrsula* (2018), que, ao ser capturada, revela o início de sua escravização; e Bertoleza, de *O Cortiço* (2015), que sofre as correntes de João Romão, um português sem nobreza. Essas personagens, marcadas pela dor, ressignificam a história, conferindo protagonismo negro onde antes havia invisibilidade. Por meio de suas trajetórias, elas impulsionam uma conscientização social que, de geração em geração, desafia as estruturas que tentam oprimi-las.

A tradição se torna, assim, um fio invisível que atravessa os séculos, ligando o passado e o presente africano, resistindo ao esquecimento, mesmo quando os ventos modernos tentam abafar seu eco. Esses ecos, como murmúrios persistentes, reverberam em nossos dias, muitas vezes inaudíveis aos que não se atêm à profundidade dessa história (Gilroy, 2001). A aforreferencialidade nos convoca, então, a olhar com olhos críticos para as tensões entre tradição e modernidade, a perceber que o colonialismo não é uma sombra que se esvai, mas uma realidade que ainda assombra, moldando os sujeitos e as estruturas sociais do Brasil.

Neste país, construído sobre as ruínas do colonialismo, não se pode esquecer o que é nosso, o que é ancestral. As reverberações dessa história ainda ressoam, entrelaçadas com as lutas contemporâneas por dignidade e reconhecimento. Cada narrativa que atravessa o tempo reafirma a força de uma cultura que, apesar de tudo, persiste, e é, em cada gesto de resistência, o testemunho vivo de uma África que se recusa a desaparecer.

## **O CORPO ESCRITO**

Durante séculos, o Brasil literário se curvava à sombra das letras portuguesas, sufocado pelo peso do domínio político, econômico e cultural da Coroa. O florescimento de uma escrita genuinamente brasileira foi adiado, como aponta Candido (2006), por uma hegemonia eurocêntrica que desprezava qualquer expressão literária originada de um país mestiço, onde o solo se entrelaça com raças e memórias. Sob esse jugo, as primeiras obras do Brasil tentavam se afirmar através de deslumbrantes descrições da fauna e flora, esculpindo narrativas de bom selvagem, sagas de escravização, dramas urbanos e paixões incontroláveis. Mas, por trás dessas imagens, estavam os gritos abafados e os sofrimentos desumanizados de corpos negros arrancados de suas raízes, cujas dores ecoavam nas entrelinhas do que se tentava silenciar.

O poder escravista, como nos ensina Kabengele Munanga (2020), não se limitou à exploração, mas mergulhou no intento de desumanizar, de transformar os negros em objetos, criando uma ferida profunda que, mesmo com o fim formal da escravidão, continuou a sangrar na ideia de raça. Lima Barreto, com seu olhar aguçado, consegue perceber essa marca indelével em sua obra dramática *Os negros* (esboço de uma peça?), escrita em



1905 e publicada em *Marginália*. E ali, com palavras fortes e imersas em dor, ele revela:

3º negro – Os navios, que não nos vejam eles... Quando vim, da minha terra, dentro deles... Que coisa! Era escuro, molhado... Estava solto e parecia que vinha amarrado pelo pescoço. Melhor vale a fazenda...

2º Negro – É longe a tua terra? Lá só há negro?

3º Negro – Não sei... Não sei... Era pequeno. Andei uma porção de dias. As pernas doíam-me, os braços, o corpo, e carregavam muito peso. Se queria descanso, lá vinham uns homens com chicotes. Ví-nhamos muitos de vários lugares. Cada qual falava uma língua. Não nos entendíamos. Todo o dia, morriam dois, quatro; e os urubus acompanhavam-nos sempre. Minha terra... Não sei... Era perto de um rio, muito largo, como o mar, mas roncava mais... Sim! Tudo era negro lá... Um dia, houve um grande estrépito, barulho, tiros e quando dei acordo de mim estava atado, amarrado e... marchei... Não sei... Não sei... (1956, p. 308-9)

Nesta narrativa, a escrita se ergue como uma espada contra a máquina de exclusão, subvertendo as correntes da violência com gestos de resistência. A repetição da palavra “negro” ecoa no texto, carregando o peso da cor que não só define os personagens, mas também tinge todo o cenário, revelando um tempo em que a escravidão lançava suas sombras profundas. O leitor é transportado para um ambiente sombrio, onde um penhasco íngreme se abre, cortado por “um estreito caminho vigiado de um e outro lado pela Morte” (p. 307).

No cenário existe grupo de negros que se reúne, seus corpos marcados pela fuga frenética, traços de uma liberdade ainda distante. À medida que a descrição se desenrola, vemos homens e mulheres que, carregados pela esperança de escapar, caminharam incessantemente por quatro dias, ansiosos para abandonar a fazenda que os aprisionava. Assim sendo, o cerne desse texto, pulsa o sentimento decolonial, que ressurge ao trazer à tona essa realidade cruel. Colocar o leitor diante desse drama é colocá-lo frente à condição cativa, à liberdade provisória que, a qualquer momento, pode ser quebrada pelo feitor e seus capatazes. Este cenário de tensão e medo impregna o texto

de maneira única, tornando-o um testemunho pungente da luta pela liberdade e da resistência contra o opressor.

Ao pensarmos que a escravização se enraíza na cor da pele, forjada pela construção da racialidade, surge os seguintes questionamentos: que leitor, ao deparar-se com a palavra “negro”, ou ao reconhecer o peso do processo colonizador, não sente em seu peito o estalo de uma oposição visceral a esse ciclo de opressão? Em cada linha, cada narrativa, não se acende uma chama que desafia o império colonial e clama por justiça? Existe uma ligação afrorreferencial?

Essas perguntas se fazem ecoar na reflexão íntima de cada um, mas deixo-me, agora, à mercê do último questionamento, para que possamos compreender essa literatura como um instrumento afrorreferencial. Como nos ensina Luiz Cuti (2010), a Literatura Negra Brasileira permanece à sombra do colonialismo, resistindo e batalhando por um espaço que é seu por direito. Quando Lima Barreto, em seus escritos, convoca um diálogo entre os corpos negros, ele não apenas narra, mas amplifica a voz do sujeito negro. É assim que a afrorreferencialidade se constrói, através da rememoração do passado, tecendo o presente em busca de um outro futuro. O passado, marcado pela diáspora, o presente, permeado pela luta pela liberdade, e o futuro, vislumbrando a libertação como um destino concretizado.

A escrita que ecoa desde o colonialismo, quando os negros foram despojados de sua humanidade e tratados como sombras, ergue-se como um ato de resistência e decolonização, desafiando e desconstruindo um sistema que se empenha em silenciar suas vozes. Contudo, esse caminho não é isento de obstáculos, pois os vestígios de um passado racista ainda pesam sobre a sociedade, que segue subalternizando os corpos negros, mantendo-os ocultos sob o véu de preconceitos antigos e persistentes (Munanga, 2020), enraizados nas estruturas de um mundo que teima em não os ver.

Por exemplo, quando Carolina Maria de Jesus (2021), em *Quarto de despejo*, revela com a crueza de sua pena que, no aniversário de sua filha, não pôde lhe dar um simples par de sapatos, pois estava escravizada pelo custo da vida, ela expõe a dolorosa verdade de que os corpos negros, ainda subjugados pela pobreza, continuam vulneráveis. Suas palavras desnudam a

negligência das políticas públicas, que raramente se voltam para suas existências, a não ser para alimentar a engrenagem monetária de uma sociedade que perpetua as marcas da escravidão.

São esses corpos que a afrorreferencialidade acolhe em seu âmago, corpos famintos por liberdade. Corpos que gritam por dignidade, exigem o direito de respirar, existir e florescer em um mundo onde sua presença se torne um canto forte, e sua vida, finalmente, plena. São escritas como esta que entrelaçam o corpo subjugado à literatura, criando uma rede de pertencimento, um laço vital para a construção da afrorreferência, onde cada palavra se torna um passo rumo à resistência e à afirmação de sua existência.

Essas escritas mergulharam nesse entrelaço da memória e resistência. Onde a consciência ancestral, traz à tona um imaginário africano construído a milhares de milhas do continente, ora distorcido pelos ecos coloniais, ora vibrante e fiel à verdade da diáspora negra. Em meio às distorções impostas e às lutas pela autenticidade, esses escritores erguem sua escrita como uma barricada contra as imagens estereotipadas que insistem em aprisionar o negro.

Desse modo, a ancestralidade que pulsa viva nos corpos negros, como o sangue que jamais se cansa de clamar por memória e justiça, encontra na literatura sua aliada. Torna-se, assim, uma arma poética e política, erguendo-se como afrorreferencialidade, ancorada nas histórias e nas memórias do povo negro. Nesse movimento, a Literatura Negra Brasileira, assume o papel de resistência e empoderamento, recontando narrativas que, por tanto tempo, foram silenciadas e marginalizadas, dando voz ao que a história tentou apagar.

É na escrita de Maria Firmina dos Reis (2018), em *Úrsula*, que Preta Susana ergue o testemunho das atrocidades da diáspora, traçando com sua voz o mapa da dor e da resistência dos cativos. É na poética de Cruz e Sousa e Luiz Gama que a prisão escravagista se subverte, quebrando grilhões com versos que são ventos de liberdade, cortantes como a esperança que nunca morre. É no punho de Lima Barreto que a hipocrisia da sociedade brasileira é desnudada, sua palavra-espada a ferir a injustiça, revelando as feridas abertas de um país que insiste em esquecer suas dívidas. E é na vivência de

Carolina Maria de Jesus, que o mundo brutal das favelas se revela cru, verdadeiro, pulsando as dores e as forças das mulheres negras que ela resgata das sombras, desmistificando narrativas e rasgando os véus da marginalização com sua escrita honesta e poderosa.

Assim, a Literatura Negra Brasileira se erige como afroreferencial, não apenas em suas páginas, mas como um rio ancestral, cujas águas conectam o passado ao presente em um fluxo contínuo de resistência. Essas obras não podem ser lidas como fragmentos isolados, mas como pulsações de uma tradição viva, resistente, tecida com palavras que desafiam as narrativas hegemônicas, desfazendo imagens subalternas e fazendo brotar, com força, uma nova imaginação literária onde a cultura negra toma o centro do palco.

Assim, essa literatura se revela como a chave que destranca os grilhões do racismo estrutural, sendo um alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. Obras como *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, se erguem como faróis que iluminam a pobreza, a marginalização e a violência que marcam a existência da população negra no Brasil. Essas narrativas, mais do que expor as feridas abertas pelo racismo, convocam os leitores a refletirem sobre as desigualdades ainda presentes nas entranhas da nação.

Através de personagens e vozes poéticas, enraizadas na história e na memória do povo negro, a literatura se cumpre como um ato de resistência e empoderamento. Ela reconta o que foi silenciado, ilumina o que foi esquecido, e faz florescer as narrativas que foram sepultadas, para que jamais se apaguem na escuridão do esquecimento. A palavra se transforma em tambor, ressoando em cada verso o espírito imortal de um povo que nunca cessa de lutar, cujo eco atravessa o tempo e clama por justiça e liberdade.

O conceito de afroreferencialidade é central para a compreensão da Literatura Negra Brasileira como uma prática de resistência. Ou seja, não é apenas a representação de temáticas africanas ou afro-brasileiras, mas a construção de um novo paradigma que coloca o protagonismo negro no centro das narrativas. Essa abordagem rompe com o olhar eurocêntrico que historicamente predominou na Literatura Brasileira, valorizando a cultura, as tradições e as epistemologias africanas.

A Literatura Negra Brasileira ergue-se como um grito que ecoa das ruas, dos morros, das almas esquecidas, excluídas dos livros e das escolas. Mesmo após a abolição das correntes, os corpos negros continuam a ser apagados, invisíveis aos olhos da história. Mas, diante desse silêncio imposto, a literatura se torna resistência, um farol que ilumina as vozes marginalizadas, dando-lhes lugar e dignidade no cenário literário, reivindicando a presença do negro que nunca deixou de existir, mas que por tanto tempo foi silenciado.

Homens e mulheres negros [...] ainda reivindicam justiça e direitos iguais para todos. Através dos quilombos, das músicas, da religiosidade, das esculturas, das pinturas, da literatura oral e escrita e de muitas outras expressões, os negros e negras reivindicam o direito de viver dignamente no Brasil (Oliveira, 2006, p. 45).

É da cultura afrodescendente que brota as palavras de muitos escritores e poetas. Nos batuques do Candomblé, o corpo-território se afirma, como também nas batidas do Tambor de Mina, na força da Umbanda e nas religiões de raízes africanas que se entrelaçam à musicalidade do samba, do axé, do tambor de crioula e do maracatu. Os ritmos, os sons, os timbres e os compassos tornam-se signos das memórias (Sodré, 2017), repousando sobre a escrita, como se a própria história pulsasse em cada verso, em cada nota, em cada passo, carregando a herança de um povo que ainda vive.

É imperativo, então, dar voz à literatura que narra as experiências e criações dos negros. Negar a consolidação dessa literatura, que ecoa através dos tempos e espaços desta nação, é um ato impensável. Como afirma Fonseca (2006, p. 16), “é incentivada uma visão crítica sobre os preconceitos disseminados na sociedade e são apontadas as possibilidades de apresentar o escritor negro como consciente de seu papel transformador”. E assim, como Solano Trindade proclama, sua voz ressoa, afirmando com força o lugar que lhe pertence, tecendo uma história que não mais se esconde nas sombras do esquecimento.

*Sou Negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo  
dos tambores atabaques, gonguês e agogôs.*

*Contaram-me que meus avós  
 Vieram de Loanda  
 Como mercadoria de baixo preço  
 Plantaram cana pro senhor do engenho novo  
 E fundaram o primeiro Maracatu.*

*Depois meu avô brigou como um danado  
 nas terras de Zumbi  
 Era valente como quê  
 Na capoeira ou na faca  
 escreveu não leu  
 o pau comeu  
 Não foi um pai João  
 humilde e manso.*

*Mesmo vovó  
 não foi de brincadeira  
 Na guerra dos Malés  
 ela se destacou.*

*Na min'álma ficou  
 o samba  
 o batuque  
 o bamboleio  
 e o desejo de libertação (Trindade, 1999, p. 48).*

Diante desses versos percebe-se a importância do corpo-território na sua ancestralidade para a Literatura Negra Brasileira. Há uma busca contínua dos escritores dessa literatura em alvitrar o sujeito negro, que vai desde a percepção diaspórica até visão moderna desse sujeito. Logo, nomes como José da Natividade Saldanha, Francisco de Paula Brito, José do Patrocínio, Bernardino Lopes, Castro Alves, Eduardo Oliveira, Miriam Alves, Abdias Nascimento, Elisa Lucinda, entre tantos outros, nos oferecem suas palavras como relatos e vozes poéticas, que ressoam a presença e a luta desse sujeito. Cada narrativa, cada verso, carrega o peso e a beleza de uma história que não se apaga, mas se reafirma, renovando a memória do corpo negro e seu lugar no mundo.

## REVERBERAÇÕES

Embora a literatura não tenha a obrigação de refletir a realidade, os escritores da Literatura Negra Brasileira, em sua grande maioria, transformam suas palavras em um solo fértil de resistência e fortalecimento do corpo negro. Suas narrativas são um grito que ressoa, um canto ancestral que desafia o silenciamento, trazendo à tona tanto a beleza quanto a dor de uma existência que não pode mais ser apagada. Na busca por suas origens, essa literatura se constrói, entrelaçando memórias e histórias pessoais a uma vasta tapeçaria cultural que reflete as múltiplas realidades de uma população que jamais cessou de lutar.

Este caminho se alinha às práticas decoloniais, que, conforme Diop (2012), desmantelam as narrativas eurocêntricas que por tanto tempo ocuparam o centro das narrativas. No âmago dessa literatura, o corpo negro se eleva como um território de manifestações, carregando em si toda a sua história e resiliência. Onde o entrelaçar das vozes ancestrais, ecoa a força e a dignidade da experiência afro-brasileira, não apenas como um lamento de sofrimento, mas como um sopro pulsante de resistência. Consoante o pensamento Munanga (2020), se configura como uma chama que desafia o racismo estrutural e incita a construção de uma nova consciência sobre a rica e vibrante cultura negra no Brasil.

Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, ergue-se como um marco iluminado, um chamado urgente para educadores comprometidos em descolonizar a educação e promover a equidade racial. Ao integrar as narrativas negras nos currículos, cria-se um espaço onde alunos negros se enxergam representados e reconhecidos, um gesto vital que fortalece a autoestima e cultiva sujeitos autênticos.

Esse processo não apenas promove inclusão, mas desafia as estruturas sociais dominantes, desnudando injustiças e despertando uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais. Ao lerem narrativas que ecoam as experiências do povo negro brasileiro, os alunos desenvolvem uma compreensão mais apurada da complexidade social. Mesmo que um livro não capture toda a realidade, ele se torna um portal para discussões profundas, espe-

cialmente nas salas de aula públicas, onde muitos estudantes enfrentam as intersecções de raça e classe.

Dessas histórias, professores podem partir para conversas significativas, dialogando com as vivências de seus alunos e dando voz a perspectivas muitas vezes invisibilizadas. É uma construção coletiva, onde o aprendizado ressoa com a diversidade e a resistência que moldam a identidade brasileira.

A obra dos escritores negros, ao revelar as lutas e os sofrimentos enfrentados pela população negra, vai além da simples denúncia. Ela desvenda a força imensurável de um povo que, mesmo marcado pela dor, celebra suas vitórias, suas histórias de superação e resiliência. Cada página escrita é um ato de resistência viva, uma crítica profunda à sociedade brasileira, um reconhecimento pulsante da importância da cultura afro-brasileira na construção do sujeito que compõe esta nação.

Dessa forma, a metáfora do corpo como território, tão bem evocada por Sodré (2017) com o pensamento Nagô, revela a interconexão entre o passado e o presente, onde as memórias ancestrais pulsando nos corpos negros transformam-se em força vital para a resistência contemporânea. Esses corpos, marcados pela dor da diáspora, são símbolos de uma resistência criativa que perpetua tradições essenciais para a manutenção da identidade afro-brasileira, resistindo ao silenciamento imposto por séculos.

É nesse movimento vibrante e dinâmico que a afroreferencialidade faz da Literatura Negra Brasileira um terreno fértil de fortalecimento. Não apenas como um espelho da experiência negra, mas como um gesto criativo que reinventa olhares, que propõe novas formas de compreender o mundo. As obras que emergem não se limitam a retratar opressões, mas exaltam conquistas, celebram vitórias e enaltecem a superação das adversidades. Constroem um legado cultural que, em cada renascimento, traz a esperança, a coragem, a força renovada e viva do povo negro.

Portanto, a Literatura Negra Brasileira, em sua manifestação artística, ergue-se como uma luta contínua, uma reescrita da história, um gesto corajoso que busca transformar o olhar dominante, desafiando as narrativas hegemônicas sobre sujeito e cultura negras. Ao honrar sua ancestralidade e reivindicar a equidade racial, ela se faz uma força transformadora, vital para



a construção de uma sociedade mais inclusiva, mais justa, mais consciente. São nessas narrativas que a voz negra, enfim, encontra seu lugar no palco da história do Brasil, garantindo que a memória de suas lutas, suas vitórias e resistências jamais seja esquecida, mas continue a ecoar, vibrante e viva, por gerações.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2006.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Westport: Lawrence Hill, 2012.

FANNON, F. **Pele negra, máscaras branca**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FONSECA, M. N. Literatura Negra, Literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? Em F. SOUZA, & M. N. LIMA, **Literatura afro-brasileira**. Salvador / Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais / Fundação Cultural Palmares, p. 9 – 38, 2006.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **O quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Atica, 2021.

LIMA, BARRETO. Afonso Henriques. **Marginália**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Cultura Negra e Identidades. 2020

OLIVEIRA, S. Séculos de Arte e Literatura Negra. Em F. SOUZA, & M. N. LIMA, **Literatura afro-brasileira**. Salvador / Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais / Fundação Cultural Palmares, p. 39-76, 2006.

REIS, M. F. **Úrsula**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SOBDRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

TRINDADE, S. **O poeta do povo**. (Raquel Trindade org.) São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

# 10

## REFLEXÕES SOBRE O RACISMO AMBIENTAL: UMA TEMÁTICA IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Edilaine Cristina da Silva Almeida<sup>1</sup>  
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda<sup>2</sup>  
Marcelo Franco Leão<sup>3</sup>

### Resumo

O racismo ambiental é pouco compreendido na sociedade e se confunde com outros conceitos, tornando-o mais invisível a “olhos nós”, requerendo uma análise aprofundada para entendimento das desigualdades e a injustiça socioambiental. O objetivo deste texto é promover um estudo sobre o assunto e sua discussão pela sociedade de forma geral. Para tanto foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa utilizando o método cienciométrico. Conclui-se que o racismo ambiental impacta as formas de existências de grupos sociais historicamente racializados e inferiorizados nos territórios. E, a sua posição de invisibilidade impede a construção de uma sociedade justa, equitativa, inclusiva e sustentável.

**Palavras-chave:** Racismo ambiental. Sustentabilidade socioambiental. Meio ambiente e clima.

### INTRODUÇÃO

O racismo ambiental refere-se à forma como questões ambientais, a exemplo da poluição, degradação ambiental e acesso a recursos naturais, afetam desproporcionalmente comunidades racializadas ou minoritárias. Essas comunidades muitas vezes enfrentam impactos ambientais mais severos e têm menos acesso a recursos e serviços ambientais adequados (Pacheco, 2007).

---

<sup>1</sup> Doutoranda – UFMT – Egressa do PPGEn-IFMT/UNIC – E-mail: edilaine.agronoma@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Permanente do Mestrado em Ensino - PPGEN-IFMT/UNIC- maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

<sup>3</sup> Professor Permanente do Mestrado em Ensino - PPGEN-IFMT/UNIC - marcelo.leao@ifmt.edu.br

O racismo ambiental pode ser compreendido como:

[...] às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas. O racismo ambiental não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente por meio de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. Diz respeito a um tipo de desigualdade e de injustiça ambiental muito específico: o que recai sobre suas etnias, bem como sobre todo grupo de populações ditas tradicionais (Herculano, 2008, p. 16).

Pacheco (2007) realiza um compilado e uma lista de pessoas e situações que tipificam como racismo ambiental e que são ocultadas nas políticas públicas e da sociedade. Destarte, a autora salienta que é imprescindível [...] assumir que racismo e preconceito não se restringem às pessoas negras, mas, também aos povos originários, às populações tradicionais, a saber: ribeirinhos, quebradeiras de coco, raizeiros, marisqueiros, extrativistas, caiçaras, agricultores familiares, dentre outros. Está presente no tratamento que damos, no Sul/Sudeste principalmente, aos brancos pobres cearenses, paraibanos, maranhenses, os estigmatizados como cabeças-chatas, este por sua vez, “no dizer preconceituoso de muitos, que deixam suas terras em busca de trabalho e encontram ainda mais miséria, tratados como mão-de-obra facilmente substituível que, se cair da construção, corre ainda o risco de “morrer na contramão atrapalhando o tráfego” (Pacheco, 2007, p. 4).

O conceito também abrange a negligência institucional e a falta de resposta adequada a desastres ambientais que afetam essas comunidades, assim como a exclusão das mesmas nas decisões políticas e na formulação de políticas ambientais. O racismo ambiental, portanto, não se refere apenas a uma discriminação racial direta, mas também a padrões sistêmicos que perpetuam disparidades ambientais e sociais com base em características raciais, étnicas e também nas relações com os grupos minoritários e mais vulneráveis.

Conforme o autor, abordar o racismo ambiental envolve reconhecer e confrontar esses padrões injustos, promover justiça ambiental, ampliar o acesso equitativo a recursos ambientais e fortalecer a participação das comunidades afetadas na definição das políticas que moldam seu ambiente. Existem várias formas de racismo ambiental:

1. **Localização de Instalações Poluentes:** Muitas vezes, indústrias poluentes, como fábricas e aterros sanitários, são situadas em áreas habitadas por minorias étnicas ou comunidades de baixa renda, aumentando sua exposição a toxinas e poluentes.

2. **Falta de Água limpa e saneamento:** Algumas comunidades enfrentam desafios para acessar água limpa, ar puro e espaços verdes, impactando negativamente sua saúde e qualidade de vida. Isso pode resultar em maior incidência de doenças transmitidas pela água e falta de infraestrutura básica para atender às necessidades de saúde e higiene.

3. **Desastres Ambientais e Resposta de Emergência:** Durante esses eventos as minorias étnicas muitas vezes enfrentam respostas inadequadas ou lentas a desastres naturais, resultando em maior vulnerabilidade e dificuldades para reconstruir após crises ambientais.

4. **Negligência em Questões de Saúde Ambiental:** A saúde pública nessas comunidades muitas vezes é negligenciada em termos de monitoramento de poluentes, prevenção de doenças relacionadas ao meio ambiente e acesso a cuidados médicos.

5. **Injustiça Ambiental:** A falta de justiça ambiental significa que essas comunidades têm menos voz nas decisões políticas e na formulação de políticas ambientais que as afetam diretamente.

6. **Descarte de Resíduos e Aterros Sanitários:** A localização de aterros sanitários e depósitos de resíduos muitas vezes ocorre em áreas marginalizadas. Por exemplo, comunidades indígenas no Canadá enfrentam desafios significativos com a contaminação do solo e da água devido ao descarte de resíduos tóxicos em suas terras.

7. **Poluição do Ar e Saúde Pública:** Comunidades negras e latinas nos Estados Unidos, assim como comunidades indígenas em muitos países, enfrentam altos níveis de poluição do ar devido à proximidade com rodovias, fábricas e outros poluidores industriais. Isso está associado a taxas mais altas de asma, doenças respiratórias e outros problemas de saúde.

Existem diversos autores que têm abordado o tema do racismo ambiental de diferentes perspectivas, dentre os quais destacamos: Robert D. Bullard: conhecido como o “pai do movimento da justiça ambiental”; Dorceta Taylor: socióloga ambiental e autora de estudos sobre justiça ambiental e racismo ambiental; Laura Pulido: Geógrafa cultural conhecida por seus estudos sobre racismo ambiental e justiça ambiental; Julie Sze: Professora e autora que aborda questões de justiça ambiental, saúde pública e racismo ambiental. Van Jones: Embora seja mais conhecido por seu ativismo ambiental e político, escreve sobre as interseções entre raça, pobreza e ambiente.

Esses autores e suas obras são fundamentais para entender as complexidades do racismo ambiental, oferecendo análises históricas, estudos de caso contemporâneos e propostas para a promoção da justiça ambiental e equidade social. Suas contribuições ajudam a ampliar o diálogo sobre como as questões ambientais não são apenas questões de conservação, mas também questões de direitos humanos e igualdade racial.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é promover um estudo sobre o assunto e sua discussão pela sociedade de forma geral. Os objetivos específicos são: fortalecer o enfrentamento ao racismo ambiental através do conhecimento; promover a discussão sobre o tema e compreender o assunto a fim de construir conhecimentos que leve ao posicionamento crítico, sendo esta uma ferramenta poderosa para combater as injustiças ambientais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo é resultado da aplicação do método cienciométrico, que está próxima da área de pesquisa em Educação em Ciências no Brasil.

Conforme Spinak (1996), o conceito de ciencimetria foi evoluindo ao longo do tempo. As primeiras definições limitavam-se a medições de informações, o que na atualidade mudou. Hoje o conceito ganhou uma amplitude maior fazendo referências às leis, propriedades e características diversas obtendo uma dimensão interdisciplinar da comunicação científica.

Esta metodologia realiza avaliações de produções científicas podendo utiliza-se de indicadores numéricos e uso de técnicas e análises estatísticas amplamente discutidos e validados.

A cienciometria surgiu na década de 80 da visualização de domínios baseados nas citações. Tendo como primeira definição a “medição do processo informático”, e posteriormente, conceituado como “o estudo dos aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica” (Spinak, 1996). E na atualidade representa uma ferramenta muito importante para a ciência, pois compila dados e estudos importantes, possibilitando assim uma visão ampliada de um cenário de pesquisas.

O método de coleta envolveu a seleção de artigos publicados nas bases de dados do Scielo, Web of Science e Scopus, com filtros aplicados à temática, sendo posteriormente realizadas leituras e análise dos conteúdos e suas implicações na sociedade.

Conforme Ludke e André (1986), a análise documental, embora pouco explorada, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Mas o que é análise documental? Quais as vantagens do uso de documentos na pesquisa? Quando é apropriado o uso desta técnica? Como utilizá-la?

Segundo Caulley (1981), este tipo de metodologia busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Os documentos se constituem em fonte estável e rica em informações e dados. Possibilitam serem consultados várias vezes, persistindo ao longo do tempo e dando mais estabilidade aos resultados obtidos. O custo financeiro é outra vantagem adicional a este tipo de pesquisa, sendo muito menor em relação às demais.

Como também revelam um contexto e fornecem informações que possibilitam ao pesquisador realizar suas inferências sobre o assunto. Se caracterizando também como técnica exploratória, podendo indicar problemas que devam ser melhor explorados através de outros métodos.

## O RACISMO AMBIENTAL NO BRASIL

O racismo ambiental no Brasil é um fenômeno grave e complexo, refletindo as desigualdades sociais e étnicas que permeiam a sociedade brasileira. O estudo mostra algumas considerações específicas sobre o tema:

Desigualdades Históricas: No Brasil, o racismo ambiental está intimamente ligado à herança histórica de escravidão e exploração colonial. Muitas comunidades afro-brasileiras e indígenas enfrentam condições ambientais precárias devido à sua marginalização social e econômica.

Impactos de Grandes Projetos: Projetos de desenvolvimento, como barragens, mineração e agropecuária intensiva, frequentemente têm impactos adversos significativos sobre comunidades tradicionais e indígenas. Esses projetos são muitas vezes implementados sem o devido consentimento ou consulta prévia dessas comunidades, exacerbando os conflitos e as injustiças ambientais.

Violência e Conflitos: O racismo ambiental no Brasil também se manifesta através de violência física e ameaças contra líderes comunitários e ambientalistas que defendem os direitos das populações afetadas. Isso cria um ambiente de medo e insegurança para aqueles que lutam pela proteção ambiental e pelos direitos humanos.

Legislação e Implementação: Apesar de avanços legais, como a Constituição Federal de 1988 e leis ambientais específicas, a implementação efetiva dessas proteções muitas vezes é inadequada. Há uma lacuna significativa entre o que está previsto na legislação e como ela é aplicada, especialmente quando se trata de proteger terras indígenas e quilombolas.

Movimentos Sociais e Resistência: Movimentos sociais e organizações da sociedade civil desempenham um papel crucial na resistência ao racismo ambiental no Brasil. Eles trabalham para defender os direitos territoriais e ambientais das comunidades tradicionais, exigindo justiça ambiental e responsabilidade das empresas e do governo.

Perspectivas de Mudança: Apesar dos desafios, há sinais de mudança e resistência crescente. O reconhecimento internacional e nacional das ques-



tões relacionadas ao racismo ambiental está aumentando, impulsionando a pressão por políticas mais inclusivas e pela proteção efetiva das comunidades afetadas.

Em resumo, o racismo ambiental no Brasil é uma manifestação complexa das desigualdades sociais e raciais profundamente enraizadas. Combatê-lo requer um esforço coletivo para promover a justiça ambiental, garantir direitos territoriais e proteger os defensores dos direitos humanos e ambientais que estão na linha de frente dessa luta.

Nos títulos e subtítulos que seguem, traremos alguns autores e pesquisas que discutem o assunto e suas nuances na sociedade.

## **A decolonialidade e corpo-território como base epistêmica para compreensão do racismo ambiental no Brasil**

Neste artigo, Silva e Miranda (2023) fazem um estudo com abordagem teórica sobre a decolonialidade como efetiva epistêmica para compreensão nos debates sobre o racismo ambiental no Brasil, considerando que esse conceito surgiu no contexto dos Estados Unidos na luta pelos direitos civis das populações negras, onde identificaram impactos ecológicos distintos entre os grupos raciais inferiorizados. Existindo uma marca externa centrada nas relações políticas, sociais, culturais e territoriais. “E desta forma, tomando a decolonialidade para alcançar a relevância do tema, na sua dimensão política atual, tendo como corpo-território o lugar de partida”, (Silva; Miranda, 2023, p. 1). E ainda:

A partir de um território pré-condicionado que deve apenas nos servir de parâmetros geográficos e de localização, mas jamais de uma ontologia que fornece monoculturas de pensamentos e existências. É preciso reconhecer a pluridiversidade de vozes, existências, naturezas, formas de lidar com os territórios, de construção coletiva, de relações culturais”, (Silva; Miranda, 2023, p. 15).

## **Racismo ambiental – reflexões sobre mudanças climáticas e covid-19**

Este tema é um artigo onde Guedes *et al.* (2023) traz uma reflexão sobre o debate do racismo ambiental e as injustiças ambientais frente às crises climáticas e sanitária. O seu estudo descreve como as questões de

ordem climática e sanitária tem como traço os efeitos oriundos do racismo ambiental que perduram desde o *Apartheid*, sendo um desafio a ser vencido.

Segundo o autor, o racismo ambiental deve ser entendido como um problema que abarca toda a esfera social, Guedes *et al.* (2023), tornando-se socialmente invisível. Este é um problema que reverbera nos grupos étnicos-raciais (pretos, pardos e indígenas), na busca por equidade efetiva. Onde a única solução alternativa é a construção de uma sociedade equitativa, justa e inclusiva.

### **Caderno temático: “Racismo ambiental e re-existência de territórios negros em todo o mundo”**

Santana Filho *et al.* (2022), em 2021 com o advento da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima (CPO26), a busca pelo conceito que represente o racismo ambiental ganhou força na realidade brasileira, em razão da negação de existência do crime no país por representantes do Governo Federal na Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Porém, esta é uma discussão que já dura mais de 20 anos, inclusive com origem nos ativismos estadunidense. Então, não se constitui em algo recente. E ainda, segundo os autores, o resgate epistêmico do conceito de racismo ambiental e suas nuances na sociedade pela acadêmica brasileira é importante, devido aos processos de apagamento do tema e de suas consequências para garantia de direitos que se constituem à *posteriori* em racismo institucional realizado como política pública ambiental ou sanitária. Esta afirmação é baseada nos registros da *United Church of Christ's Commission for Racial Justice*, em 1987, com as denúncias dos crimes raciais.

### **Do *apartheid* à equidade ambiental: A busca pela justiça climática no território brasileiro**

Os autores Persch *et al.* (2023), fazem uma contextualização sobre a justiça climática e sua relação sociedade-natureza, de modo que os problemas ambientais, assim como as mudanças climáticas globais interferem, de forma diferente, na vida dos indivíduos dentro de uma mesma sociedade.

Os autores ainda afirmam que, as minorias étnicas, indígenas, negros/as e comunidades de baixa renda enfrentam uma carga maior de exposição ambiental, seja ela de ordem da poluição do ar, da água e do solo pela industrialização, dentre outros, e estas são denominadas de injustiças sociais de racismo ambiental. Sendo um processo histórico e que necessita ser rompido para que se alcance a equidade ambiental.

## **A importância da discussão pela sociedade do ODS 18**

O Ministério da Igualdade Racial apresenta ODS 18 ao Grupo de Trabalho e Desenvolvimento do G20 - Estrutura do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 18, que trata da igualdade étnico-racial, foi destaque de evento realizado no Palácio Itamaraty, em Brasília neste ano de 2024.

A criação do novo ODS é fruto de uma movimentação do Ministério da Igualdade Racial (MIR) em articulação com o Ministério dos Povos Indígenas, dos Direitos Humanos e Cidadania, a Secretaria-Geral da Presidência, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o IPEA.

E tal mudança se justifica pela compreensão de que “Não é possível promover o desenvolvimento sustentável sem que haja a promoção da igualdade racial e enfrentamento das distorções e iniquidades”.

## **O que é o ODS 18?**

O ODS 18 - Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial é uma iniciativa voluntária brasileira que soma à agenda global o combate à discriminação racial como fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável (Ministério da Igualdade Racial, 2024).

O G20 é uma organização que reúne ministros da Economia e presidentes dos Bancos Centrais de 19 países, da União Europeia e da União Africana. O Grupo de Trabalho de Desenvolvimento do G20, comandado por Celeste Badaró, realizou em (18 e 19/03/2024), na sede do G20, reuniões para debater temas como a redução das desigualdades, acesso à água e ao saneamento, cooperação trilateral para o avanço do desenvolvimento sustentável e outros tópicos relacionados aos ODS das Nações Unidas.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), hoje num total de 17, são Objetivos Globais adotados pelos países-membros das Nações Unidas, como forma de atuar mundialmente para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade (Ministério da Igualdade Racial, 2024).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos trazidos neste estudo indicam que o racismo ambiental impacta as formas de existências de grupos sociais historicamente racializados e inferiorizados nos territórios. E, a sua posição de invisibilidade impede a construção de uma sociedade justa, equitativa, inclusiva e sustentável.

Desde os primórdios, o ser humano dentro da sua trajetória histórica vem territorializando-se e desterritorializando-se e esta dinâmica tem sido uma constância ao longo da história da humanidade. Podemos observar isto na passagem dos povos de nômades para sedentarismo, levando ao surgimento de cidades, regiões, civilizações, nações que levaram a modificações nas organizações dos territórios, surgindo novos arranjos e rearranjos nas esferas sociais, culturais, políticas, geoespaciais, dentre outras.

E nessa organização e reorganização surge dentro da modernidade, a noção atual de raça, como um elemento estruturante dos modelos colonizadores de países europeus. Porém, esta não deve ser entendida sobre a ótica da estaticidade, justamente porque ela se configura como resultado das relações estabelecidas ao longo do desenvolvimento das sociedades modernas e atuais.

Essa dinâmica de formação da sociedade e sua organização-reorganização trouxeram diversas formas de exclusão e também de injustiças, dentre elas está o racismo ambiental, que precisa ser compreendido nas suas linhas e entrelinhas.

A importância da discussão do tema e do seu entendimento desde as origens até suas raízes mais profundas na sociedade são necessárias para o enfrentamento a certas situações que acreditamos ser normal, mas que não possuem nenhum vínculo com a normalidade, e sim um vínculo fortíssimo com o racismo ambiental e que se solidifica de maneira tal que vai se cons-

tituindo em uma construção epistêmica do racismo institucional, onde as políticas públicas e seus agentes o consolidam.

É é nessa discussão que se fortalece o movimento epistêmico de enfrentamento ao racismo ambiental dentro de uma sociedade que muitas vezes não conhece a estrutura deste racismo e em outras não o reconhece, não o valida ou até o invalida.

O racismo ambiental é uma forma insidiosa de discriminação que afeta desproporcionalmente comunidades minoritárias e de baixa renda. Ele se manifesta através da localização de indústrias poluentes, depósitos de resíduos tóxicos e outros impactos ambientais prejudiciais nessas áreas, resultando em sérios problemas de saúde e qualidade de vida para os residentes.

Então, combater o racismo ambiental requer políticas públicas robustas, maior conscientização e mobilização comunitária para garantir a justiça ambiental e equidade para todos os grupos sociais. É essencial reconhecer e abordar as interseções entre injustiça ambiental e questões de raça e classe para promover um futuro mais justo e sustentável para todos.

O racismo ambiental é uma realidade complexa que revela a interseção entre questões ambientais e sociais. Este não é apenas uma questão de distribuição desigual de riscos ambientais, mas também uma manifestação de desigualdades mais profundas na sociedade. Combatê-lo requer uma abordagem multifacetada que reconheça e aborde essas interseções complexas.

## REFERÊNCIAS

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in Program Evaluation** (Nº 60 na série paper and Report Series of the Reserch on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional education Laboratory, 1981.

GUEDES, W. P. *et al.* Racismo ambiental: reflexões sobre mudanças climáticas e covid-19. **Perspectivas em diálogo**. ISSN 2358-1840. V. 10, n. 23, p. 237-258, abr./jun.2023. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.17693>

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**,

v. 3, n. 1, p. 1-20, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

PACHECO, Tania. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor**. Combate Racismo Ambiental, 2007. Disponível em: <https://je-suitas.lat/biblioteca/documentos-cpal-social/cpalsocial/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcendea-cor> Acesso em: 11 dez. 2022.

PERSCH, H. C. A. *et al.* Do *apartheid* à equidade ambiental: A busca pela justiça climática no território brasileiro. **Revista Direito & Política**, vol. 18, n. 3, 2023. <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/18854/11572>

SANTANA FILHO *et al.* Apresentação do caderno temático: Racismo ambiental e re-existência de territórios negros em todo o mundo. **Revista da ABPN**. v. 14, n. Ed. Especial. Junho, 2022. P. 4-8. <https://abpnrevista.org.br/site/issue/view/50>

SILVA, I. G. e MIRANDA, E. O. A decolonialidade e corpo-território como base epistêmica para compreensão do racismo ambiental no Brasil. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 26, e 5. <https://doi.org/10.5902/2236499472396>

SPINAK, E. **Dicionario enciclopédico de bibliometria, cienciometria e informetria**. Caracas: UNESCO, 1996.



**Reitor**

Julio César dos Santos

**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**

Epaminondas de Matos Magalhaes

**Pró-Reitora de Ensino**

Luciana Klamt

**Pró-Reitor de Extensão**

Frankes Marcio Batista Siqueira

**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas**

Leila Cimone Teodoro Alves

**Pró-Reitor de Administração**

Cristovam Albano da Silva Junior

**Diretor Executivo**

Gilcelio Luiz Peres

**Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Erineudo de Lima Canuto

**Diretor Geral do IFMT *Campus* Cuabá – Cel. Octayde Jorge da Silva**

Alceu Aparecido Cardoso

**Diretor de Ensino do IFMT *Campus***

**Cuabá – Cel. Octayde Jorge da Silva**

Júlio Corrêa de Resende Dias Duarte

