

2º LIVRO DO GLEHE

PEDAGOGIAS CRÍTICAS, REFLEXÕES ENGAJADAS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO BICO DO PAPAGAIO TOCANTINENSE

Organizadores:

**RAIMUNDO CARVALHO MOURA FILHO
CARMEN HANNUD CARBALLED A ADSUARA
DIEGO GROSSI
JORLAN LIMA OLIVEIRA**

**2º LIVRO DO GLEHE –
PEDAGOGIAS CRÍTICAS,
REFLEXÕES ENGAJADAS
E INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS A PARTIR
DO BICO DO PAPAGAIO
TOCANTINENSE**

Organizadores:

**RAIMUNDO CARVALHO MOURA FILHO
CARMEN HANNUD CARBALLEDA ADSUARA
DIEGO GROSSI
JORLAN LIMA OLIVEIRA**



VirtualBooks Editora

© Copyright 2026, Organizadores & Autores.

1ª edição

(Publicado em janeiro de 2026)

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito do detentor dos direitos, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MOURA FILHO, Raimundo Carvalho
ADSUARA, Carmen Hannud Carballeda
GROSSI, Diego
OLIVEIRA, Jorlan Lima

2º LIVRO DO GLEHE – PEDAGOGIAS CRÍTICAS, REFLEXÕES ENGAJADAS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO BICO DO PAPAGAIO TOCANTINENSE. Organizadores & Autores. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2026. E-book, formato PDF.

ISBN 978-85-434-1923-7

CDD- 370 Educação. Povos Originários, Colonialismo e Futuro; Aldeando La Interculturalidad; Escolas Estaduais De Araguatins-To; Movimento Social do Bico do Papagaio; Formação Continuada dos Professores; Pedagogia Histórico-Crítica. Brasil. Título.

CONSELHO EDITORIAL

Jaime Mendonça \ editor
Assistente editorial \ Geovanna Gravet
Revisora \ Jacqueline Hagop
Preparadora de texto \ Janaína Jaakko Mello
Cao Ypiranga \ designer

Livro publicado pela
VIRTUALBOOKS EDITORA – livros impressos, e-books e audiobooks.
<https://www.virtualbooks.com.br>
<https://virtualbooksonline.com.br/doi>
WhatsApp 37991733583 - capasvb@gmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8 -
APRESENTAÇÃO.....	11 -
NOTA DOS ORGANIZADORES	15 -

CAPÍTULO I

POVOS ORIGINÁRIOS, COLONIALISMO E FUTURO: UMA LEITURA DE MILLÁN E KRENAK	16 -
1 INTRODUÇÃO	16 -
2 ANÁLISE ENTRE AS OBRAS	19 -
2.1 MEMÓRIA E APAGAMENTO	19 -
2.2 TERRITÓRIO COMO CORPO E ANCESTRALIDADE	22 -
2.3 CAPITALISMO E MODERNIDADE.....	28 -
2.4 VIDA, ESPIRITUALIDADE E FUTUROS POSSÍVEIS	33 -
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37 -
3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40 -

CAPÍTULO II

ALDEANDO LA INTERCULTURALIDAD Y EL GÉNERO EN AMÉRICA LATINA: ¿MUJERES INDÍGENAS O INDÍGENAS MUJERES?	41 -
1 INTRODUCCIÓN	41 -
2 MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: PRIMERAS DIFERENCIAS	44 -
3 ALDEAR LA INTERCULTURALIDAD: UNA TAREA OBLIGATORIA CUANDO SE HABLA DE LOS MUNDOS INDÍGENAS	47 -
4 ALDEAR LA INTERCULTURALIDAD DESDE LAS INDÍGENAS MUJERES	57 -
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62 -

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 64 -
----------------------------------	--------

CAPÍTULO III

OS SEIS CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS TRAÇOS DAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO INFANTIL DE JAMES F. CHRISTIE	- 69 -
1 INTRODUÇÃO	- 69 -
2. METODOLOGIA	- 72 -
3. REFERENCIAL TEÓRICO	- 74 -
3.1 A RELAÇÃO JOGO INFANTIL X DESENVOLVIMENTO INTEGRAL ...	- 74 -
3.2 OS IMPACTOS A LONGO PRAZO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS OCASIONADOS PELA CARÊNCIA DE PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES	- 79 -
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	- 83 -
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 84 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 86 -

CAPÍTULO IV

PROCESSOS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ARAGUATINS-TO: DIRETRIZES E PRÁTICAS PRESENTES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICOS (PPP)	- 88 -
1 INTRODUÇÃO	- 88 -
2 METODOLOGIA	- 92 -
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	- 94 -
3.1 PROPÓSITO E CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO	- 96 -
3.2 EMERGÊNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	- 97 -
3.3 POLÍTICAS DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO	- 98 -
CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 100 -
REFERÊNCIAS	- 102 -

CAPÍTULO V

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS BRINQUEDOTECAS NO MEIO URBANO E COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.	- 105 -
INTRODUÇÃO	- 106 -
METODOLOGIA.....	- 109 -
REFERENCIAL TEÓRICO	- 111 -
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	- 114 -
CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 118 -
REFERÊNCIAS	- 119 -

CAPÍTULO VI

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO “I ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS E MOVIMENTO SOCIAL DO BICO DO PAPAGAIO E TERRITÓRIO CONFLUENTES” E DO “II SEMINÁRIO TOCANTINS, PARÁ E MARANHÃO SOBRE O IMPACTO DA HIDROVIA ARAGUAIA-TOCANTINS” – RELATO.....	- 121 -
<u>1.</u> INTRODUÇÃO	- 122 -
2. RODA DE ABERTURA INSTITUCIONAL E RODA DE CONVERSA	- 125 -
3. RODA DE FORMAÇÃO SOBRE GRANDES PROJETOS, HIDROVIA ARAGUAIA TOCANTINS E ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS POR DIREITOS HUMANOS NA REGIÃO NORTE (ABERTO AO PÚBLICO) E RODA DE ENCERRAMENTO	- 132 -
4. CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS DO EVENTO	- 136 -

CAPÍTULO VII

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZAM AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	- 138 -
<u>1.</u> INTRODUÇÃO	- 139 -

METODOLOGIA.....	- 142 -
2. A IMPORTÂNCIA DE INSERIR PRÁTICAS DE ENSINO QUE PROMOVAM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	- 144 -
3. RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO CULTURAL.....	- 149 -
4. PRINCIPAIS BARREIRAS E FACILITADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO CULTURAL.....	- 151 -
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	- 153 -
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	- 154 -
REFERÊNCIAS	- 156 -

CAPÍTULO VIII

RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS LOCAIS DE MEMÓRIA POPULAR, NEGRA E INDÍGENA NO BICO DO PAPAGAIO: ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA LOCAL, HISTÓRIA DOS DE BAIXO, LETRAS E TURISMO COMUNITÁRIO A PARTIR DA UNITINS CAMPUS ARAGUATINS-TO	- 159 -
1. INTRODUÇÃO	- 160 -
2. A HISTÓRIA ECLIPSADA DE ARAGUATINS: ALGUNS TÓPICOS.....	160-
3. DE ONDE PARTIMOS: A UNITINS CAMPUS ARAGUATINS	- 165 -
4. A VISITA COLETIVA AOS LUGARES DE MEMÓRIA: O INÍCIO	- 166 -
5. AS VISITAÇÕES INDIVIDUAIS POR PARTE DOS ESTUDANTES: OS DESDOBRAMENTOS.....	- 169 -
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 171 -
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 172 -

CAPÍTULO IX

TRABALHANDO MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA LICENCIATURA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNITINS CAMPUS ARAGUATINS-TO NO MUSEU MUNICIPAL DE MARABÁ-PA

.....	- 175 -
1. INTRODUÇÃO	- 176 -
2. O USO PEDAGÓGICO DOS MUSEUS DE FORMA CRÍTICA	- 177 -
3. A ATIVIDADE DE CAMPO.....	- 181 -
3.2 RELATO:.....	- 182 -
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 185 -
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 185 -

CAPÍTULO X

ENTRE OS CAMINHOS DA CIDADE E O CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ROTEIRO SOBRE OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS DA CIDADE DE PETRÓPOLIS-RJ PARA ALÉM DA "CIDADE IMPERIAL"

.....	- 187 -
1. INTRODUÇÃO	- 187 -
2. SOBRE O "PROJETO ITINERÁRIOS: INTEGRAR PARA SERVIR, REFLETIR E TRANSFORMAR".....	- 189 -
3. RELATO DA EXPERIÊNCIA	- 192 -
4. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS RELACIONADAS AO PROJETO.....	- 199 -
4.1 HABILIDADES:.....	- 199 -
4.2 COMPETÊNCIAS:.....	- 201 -
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 203 -

PREFÁCIO

A presente obra apresenta um conjunto de textos produzidos por pesquisadores, docentes e discentes, de diferentes instituições de ensino, principalmente do Norte e do Nordeste brasileiros, nutridos pelo afeto místico e histórico dos Rios Araguaia e Tocantins. Produções construídas coletivamente em sala de aula e com a comunidade, como também a partir da caminhada teórica e epistemológica dos autores.

Trabalhos que, por um lado, não mediram esforços para serem construídos. Produções que tratam de temas relevantes e que, muitas vezes, se filtram — quase silenciosamente — nas arenas do silenciamento, mas ganham força e fôlego nas mentes desses pesquisadores. De forma intencional, eles aprimoram e revelam que existem possibilidades para enfrentar questões complexas e contemporâneas.

É um trabalho idealizado e organizado pelo Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação-GLEHE, criado na Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS câmpus Araguatins, por docentes de diferentes áreas do conhecimento, atuantes nas licenciaturas, cujo compromisso consiste em fortalecer as vozes do território, trazendo os “excluídos” para o centro da história contada nas escolas. Ou seja, trata-se de um grupo comprometido com a classe trabalhadora.

Esta é a segunda coletânea de textos organizada pelo GLEHE, que traz um panorama sobre diferentes temáticas sociais, históricas e culturais, unidas por esse horizonte ético-

político comum. Na esteira de tal constatação, cabe observar a potência que vem com um livro como este, construído a várias mãos, por professores e estudantes, no contexto de um grupo de pesquisa, no interior de um país latino, no sul global.

Esse comprometimento não é por acaso. Em especial aos acadêmicos que, de forma colaborativa, atuam nessas pesquisas resistem ao movimento que os empurra para longe da academia e da produção científica. O cotidiano de suas vidas é marcado por duas disputas: a primeira — e mais crítica — refere-se à necessidade de trabalhar para sustentar-se ou apoiar suas famílias, realidade da nossa região que muitas vezes não deixa espaço para a vida universitária; a segunda diz respeito à resistência em permanecer firmes na luta por seus objetivos acadêmicos. Essa concreitude atravessa cada temática apresentada neste livro.

Em outras palavras, pode-se dizer que temos aqui um sonho que, ao ser sonhado junto, pode tornar-se realidade a cada página escrita e, mais ainda, a cada leitura realizada a partir do alcance do trabalho. O leitor do 2º Livro do GLEHE certamente irá se afetar, de algum modo, com as experiências teóricas e práticas compartilhadas em cada capítulo. Desejamos uma boa leitura!

Carmen Hannud Carballeda Adsuara
Jorlan Lima Oliveira

15/01/2026

APRESENTAÇÃO

O presente livro, o segundo organizado por pesquisadores do GLEHE, marca uma nova etapa na trajetória do grupo. Diferentemente do primeiro volume, que se estruturou sobretudo a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos pelos licenciandos da UNITINS, esta coletânea nasce de pesquisas originais e relatos de experiência produzidos por docentes, pesquisadores externos, estudantes de múltiplos níveis formativos e de nacionalidades, de modo muito especial, por “Nossas irmãs que nos esperam”: peruanos e argentinos, latino-americanas, cuja presença intelectual evoca a lembrança poética de Belchior ao afirmar a força desse continente que nos atravessa.

Nesta obra, o leitor encontrará capítulos que perpassam territórios teóricos variados: crítica ao capitalismo e ao terricídio, marxismo-leninismo, epistemologias indígenas, filosofia política, metodologias de ensino, avaliação escolar, história da educação, ensino de história local e debates sobre justiça ambiental. Essa diversidade não representa dispersão, mas expressa o amadurecimento do GLEHE, que se fortaleceu, ampliou parcerias e expandiu suas fronteiras para além do Tocantins, reunindo colaboradores (as) do Peru e de outras regiões do Brasil.

A diferença fundamental em relação ao primeiro livro está justamente na natureza deste volume. Aqui não apresentamos apenas reflexões iniciais ou pesquisas de conclusão de curso, mas um conjunto de trabalhos que refletem a consolidação do grupo enquanto coletivo de investigação crítica. Os textos deste volume

emergem de diálogos mais profundos, de projetos de pesquisa em andamento, de experiências acumuladas e de intercâmbios internacionais que enriqueceram nossas análises. Esse processo traz, para este segundo livro, um grau maior de densidade teórica, pluralidade metodológica e contundência política. Assim, o leitor encontrará, nas próximas páginas, um material rico, composto por pesquisas, relatos de experiência e propostas pedagógicas fundamentadas, em geral, em tradições intelectuais radicalmente críticas (ainda que diversas), nucleadas a partir do Bico do Papagaio tocantinense numa perspectiva latino-americana que sintoniza vozes engajadas de toda Pátria Grande.

A presença de pesquisadoras latino-americanas nesta obra, aliás, é especialmente significativa. São vozes que ampliam os horizontes desta coletânea e reafirmam nosso entendimento de que a América Latina é, antes de tudo, um território de irmandade intelectual, de partilha de lutas e de construção coletiva de saberes insurgentes. Se é verdade que a ideia de América Latina foi forjada em contextos que atenderam a interesses imperialistas, não se pode ignorar outra dimensão que acompanhou a consolidação do termo: a afirmação de que somos latinos em oposição àquela outra América, símbolo da opressão expansionista, que, para justificar sua hegemonia e reivindicar para si o destino da humanidade, passou a se autodenominar “americana” e a aplicar adjetivos pejorativos aos povos que não eram anglo-saxões ou brancos, relegando-os à categoria de latino-americanos (Santos Junior, 2020).

É essa dimensão continental, fruto de disputas históricas e reelaborações críticas, que atravessa as páginas deste livro e anima uma produção de conhecimento assumidamente crítica, descolonizadora, anti-imperialista, antineoliberal e comprometida com a vida dos povos que habitam nossos territórios, especialmente aqueles sustentam a todos com o seu trabalho. Os temas aqui tratados refletem urgências concretas: a financeirização da terra, o avanço do extrativismo, os conflitos ambientais, a imposição do tecnicismo neoliberal, as disputas epistemológicas, a vulnerabilidade educacional e a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem sujeitos e comunidades historicamente invisibilizados. Em todas essas discussões, permanece o princípio que orienta o GLEHE desde sua fundação: pensar educação é pensar sociedade, enfrentar estruturas de poder, problematizar desigualdades, reconhecer violências e imaginar caminhos possíveis.

Este livro é, portanto, mais do que uma coletânea. Ele é um marco do crescimento do grupo, um testemunho de seu compromisso público e uma afirmação de que a universidade precisa, cada vez mais, dialogar com as lutas sociais, as classes trabalhadoras, os territórios periféricos, as epistemologias do Sul e as resistências que tecem a história latino-americana. Que estas páginas estimulem novas pesquisas, inspirem intervenções pedagógicas socialmente comprometidas em sala de aula, ampliem o debate crítico e fortaleçam nosso compromisso comum com a transformação da educação e da sociedade por meio da luta. Convidamos, nessa direção, o leitor a nos

acompanhar nos próximos capítulos entoando o espírito evocado por Mercedes Sosa há mais de meio século: *Todas las voces todas, todas las manos todas/ Toda la sangre puede ser canción en el viento/ Canta conmigo, canta, hermano americano/ Libera tu esperanza con un grito en la voz!*

Eis aqui a nossa voz.

(Texto escrito conjuntamente pelos líderes do Grupo Latino Americano de Estudos Históricos e em Educação - GLEHE/UNITINS).

Dr. Raimundo Carvalho Moura Filho (UEMASUL/UNITINS)

Dr. Diego Grossi (UNITINS)

15/01/2026

SANTOS JUNIOR, Valdir Donizete dos. A América Latina em disputa: história e historiografia de uma polêmica. Revista Eletrônica ANPHLAC, n. 29, p. 369-408, 2020.

NOTA DOS ORGANIZADORES

Os capítulos que compõem esta coletânea são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores. O conteúdo, as análises e as interpretações apresentadas refletem exclusivamente suas perspectivas acadêmicas e científicas. Os organizadores do livro não interferiram no teor dos textos, cabendo-lhes apenas a função de estruturar a obra e ordenar os capítulos de forma coerente. É importante ressaltar que as opiniões expressas nesta coletânea não representam necessariamente a visão dos organizadores ou da instituição à qual estão vinculados. Qualquer questionamento ou interpretação sobre os temas abordados deve ser direcionado diretamente aos autores.

CAPÍTULO I

POVOS ORIGINÁRIOS, COLONIALISMO E FUTURO: UMA LEITURA DE MILLÁN E KRENAK

Rafael Guedes Silva Sena¹
Raimundo Carvalho Moura Filho²

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo busca relacionar a obra de Moira Millán “El tren del olvido” (2020), a obra de Ailton Krenak “A vida não é útil” (2020). Em que, embora sejam parte de tradições culturais, linguísticas e histórias nacionais distintas, ambos os autores compartilham de pensamentos e perspectivas relacionados aos pensamentos ancestrais de seus povos e realizam críticas ao colonialismo, ao capitalismo e a modernidade, de forma que os conceitos de memória, território

¹Estudante de graduação em Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). É membro do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (Unitins/Cnpq) e do Grupo de Pesquisa Pachamama: Grupo de pesquisa em História das Américas (GEHA-Pachamama/UEMASUL). E-mail: rafael.sena@uemasul.edu.br

² Docente da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Doutor em História pela Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (Unitins/Cnpq) e do Grupo de Pesquisa Pachamama: Grupo de pesquisa em História das Américas (GEHA-Pachamama/UEMASUL). E-mail: raimundo.cm@unitins.br

e espiritualidade se mostram importantes em ambas as obras. Dessa forma, a articulação de ambos os autores é realizada por conta de suas diversas semelhanças, de maneira a se focar em aspectos ambientais e sociais presentes em suas obras.

Em que, na obra de Millán, a personagem Llankaray, personagem mapuche que revisita as dores e resistências de seu povo durante a obra, narra uma história marcada por deslocamentos forçados, dor e resistência do povo mapuche. Em que desde o prólogo se é afirmado que a “mapu” a terra, possui sua própria vida e sua força, de forma a articular um conceito de que o território, o corpo e a espiritualidade são inseparáveis. Ademais, a narrativa contada pela personagem convoca as lembranças de sua avó Pirenrayen, que deixou um legado político e espiritual na obra de preservar a memória coletiva do seu povo como forma de resistência.

Ailton Krenak, por sua vez, discute que a humanidade necessita reconhecer a terra como um organismo vivo, um sujeito com direitos, capaz de responder até mesmo aos excessos humanos. De maneira a recusar a perspectiva da humanidade como uma entidade homogênea e universal, em que sua obra denuncia a lógica utilitarista baseada na exploração que acaba por ameaçar todos aqueles que são

considerados “sub-humanidade” por não fazerem parte de uma concepção homogênea de humanidade.

De tal forma que ambos os autores se fundamentam dentro das perspectivas dos povos ancestrais, trazendo à frente noções que normalmente são ignoradas dentro da sociedade moderna, perspectivas estas que são muitas vezes esquecidas. Para tal, foi realizada uma análise de conteúdo de ambas as obras, em que foram identificados e explorados os tópicos: Memória e apagamento; Território como corpo e ancestralidade; Capitalismo e modernidade; Vida, espiritualidade e futuros possíveis. Em que cada um destes tópicos será explorado ao decorrer deste capítulo de maneira a criar um entendimento sobre os conceitos abordados em cada obra e como eles se relacionam.

Assim este capítulo busca relacionar e analisar os pontos em que estas obras se convergem com o objetivo de compreender como Millán e Krenak formulam conceitos do território como um ser vivo digno de direitos e as formas de se existir na terra com a terra, de maneira a destacar a defesa da vida, a sacralidade dos territórios e a necessidade de reimaginar nossos futuros.

2 ANÁLISE ENTRE AS OBRAS

2.1 Memória e apagamento

Moira Millán em sua obra demonstra a memória como uma forma de resistência e de sobrevivência espiritual contra o apagamento identitário advindo de ações colonizatórias impostas ao povo mapuche, em que o esquecimento seria como assassinar a verdade do seu povo. Isto ocorre, pois, na narrativa o lembrar é uma forma de preservar os vínculos espirituais aos territórios que sustentam a existência mapuche, além de reconstruir identidades e resistir ao processo de colonialidade.

Em que a personagem Llankaray ver a ação de revisitar as narrativas de sua avó como uma forma de impedir o assassinato da verdade de sua essência e origem. Além disso, durante a obra é descrito em forma de narrativa a violência sofrida pelo povo mapuche, com relatos de fome, separação de famílias e expropriação territorial, experiências que fazem parte de uma memória traumática e coletiva deste povo.

Sobre essa relação com a memória, Ailton Krenak diz que: “Os ameríndios e todos os povos que têm memória ancestral carregam lembranças de antes de serem configurados como humanos.” (Krenak, 2020, p.29). Dessa forma, essas memórias ancestrais podem ser configuradas como uma forma de conexão ancestral com modos de existência que vão além da

humanidade, como por exemplo, uma conexão com a natureza e com os territórios em que eles habitam. Onde segundo Krenak (2020) estas memórias de outras perspectivas de mundo acabam por proteger esses povos de se tornarem “dependentes” da modernidade e do consumo para continuarem existindo, em que esses povos inspiram e incentivam através de suas percepções de vida a necessidade de escutar a “voz” de todos os seres que habitam o planeta.

Ademais, o processo de apagamento da memória ecoa, na obra de Krenak, em que é discutido que a modernidade instalou uma perspectiva de esquecimento e apagamento de vidas que não se encaixam dentro de um modelo dominante. Vidas que não se encaixaram dentro do modelo de humanidade, que são marginalizadas por este modelo vigente, em que ele afirma:

Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela — e isso também foi naturalizado (Krenak, 2020, p.43).

Assim a modernidade acaba por realizar uma destruição simbólica e material das terras e culturas indígenas em prol de uma lógica utilitarista da vida, em que tudo tem quer uma

forma de utilidade. O que acaba por gerar uma problemática de que estas perspectivas de se fazer parte da natureza são mais difíceis de serem adotadas do que a perspectiva de consumo da modernidade, sobre isto Krenak diz:

Se você ainda vive a cultura de um povo que não perdeu a memória de fazer parte da natureza, você é herdeiro disso, não precisa resgatá-la, mas se você passou por essa experiência urbana intensa, de virar um consumidor do planeta, a dificuldade de fazer o caminho de volta deve ser muito maior (Krenak, 2020, p.56).

De forma que, as memórias acabam sendo uma forma essencial de se resistir esta modernidade uma vez que ao preservar estas perspectivas e culturas, acaba por se impedir uma imposição maior das perspectivas modernas de consumo e se permite uma oportunidade maior de se transformar alguém que tenha adotado tal perspectiva a mudar para uma perspectiva que enxergue a humanidade como parte da natureza.

Dessa forma, as duas obras acabam por demonstrar a importância da memória como forma de resistência, uma maneira de se evitar a destruição de verdades ancestrais e

recusar uma lógica que transforma o apagamento de pessoas e culturas em uma forma de “progresso”.

2.2 Território como corpo e ancestralidade

Um dos aspectos em que ambos os autores convergem é o de que o território é compreendido como um ser vivo e como extensão do próprio corpo. Na perspectiva de Millán, a “mapu”, a terra, é um ser vivo, um sujeito físico e espiritual que se faz presente nos cotidianos dos povos ancestrais, em que diferentes povos interagem e se relacionam com ela com respeito e reciprocidade. Dessa forma, o território não é visto somente como uma propriedade ou como somente um espaço geográfico, mas sim como um sujeito relacional que sustenta a continuidade da vida humana e não-humana.

Além disso, também se encontram as perspectivas espirituais acerca do território que são mais uma forma de se relacionar com o mundo, em que as florestas, os rios, as montanhas guardam as memórias do passado, significando o meio ambiente como capaz de se comunicar, ensinar e guardar histórias. Assim, rompendo com noções de que a natureza é um objeto passivo e afirmando ela como um sujeito ativo que participa da formação de identidades e relações. Em que o

corpo não é totalmente separado do território, mas sim um prolongamento e uma manifestação da vida da terra.

Dessa forma, pode se interpretar que um ataque ao território é uma forma de ataque ao espírito, a violência colonial por exemplo, ao expulsar comunidades, destruir aldeias e expropriar terras, é constituído uma agressão espiritual, pois rompe os relacionamentos ancestrais com a terra. Assim, não se tratando somente de um ataque ao um bem material, mas causando uma ruptura na continuidade existencial da comunidade, uma vez que a relação com a terra se faz intrínseca a uma identidade mapuche, com a identidade envolvendo aspectos corporais, espirituais e territoriais.

Em sua obra Ailton Krenak também aborda as formas que a humanidade se relaciona com a terra, sobre a noção de que estes povos são interconectados com a terra ele diz:

Muitos povos, de diferentes matrizes culturais, têm a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade, respiramos e sonhamos com ela. Alguns atribuem a esse organismo as mesmas suscetibilidades do nosso corpo: dizem que esse organismo está com febre. Faz sentido: nós não somos constituídos de dois terços de água e depois vem o material sólido, nossos ossos, músculos, a carcaça? Somos microcosmos do organismo Terra,

só precisamos nos lembrar disso. (Krenak, 2020, p.38).

Essa conexão entre terra e corpo é também descrita por Krenak (2020) como um entendimento de que os ciclos da terra estão conectados com os ciclos dos corpos humanos, em que a vida em si é relacionada com o corpo. Dessa forma, a perspectiva demonstrada por Moira Millán é uma em que o corpo e a terra são conectados de modo a trazer uma perspectiva interconectada entre os humanos e a vida. Krenak também afirma que:

Quando os índios falam: “A Terra é nossa mãe”, os outros dizem: “Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!”. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo. (Krenak, 2020, p.60).

Estabelecendo ainda mais a conexão entre os povos originários e os territórios ancestrais em que eles habitam, é passada a ideia de que há uma necessidade de uma perspectiva diferente daquelas que estão normalmente em vigor, uma perspectiva que não olhe somente para a terra como algo material, um recurso a ser extraído, mas sim como uma extensão do corpo. De forma que os povos originários são

aqueles que mais sofrem com a falta desta perspectiva, já que são eles que sofrem diretamente com as mudanças dos ciclos naturais, isto é reforçado na obra de Krenak:

Os povos que vivem dentro da floresta sentem isso na pele: veem sumir a mata, a abelha, o colibri, as formigas, a flora; veem o ciclo das árvores mudar. Quando alguém sai para caçar tem que andar dias para encontrar uma espécie que antes vivia ali, ao redor da aldeia, compartilhando com os humanos aquele lugar. O mundo ao redor deles está sumindo. (Krenak, 2020, p.53).

Estes modos de vida ancestrais acabam sendo esquecidos ou então ignorados em favor de uma modernidade que permeia a sociedade, modernidade esta que apaga esses modos de vida e os descredibiliza como “algo do passado”, em que Krenak (2020) diz que devemos olhar para os ancestrais não somente como aqueles que uma vez habitaram aqui, mas também pensar em suas perspectivas e como a humanidade atual seria percebida por eles. Assim Krenak acaba criticando noções como estas que tentam apagar ou esquecer modos de vidas ancestrais em favor de uma modernidade sem fim e reafirma a necessidade de se pensar nos modos de vida dos ancestrais como válidos e no que eles pensariam dos modos de vida atuais.

Esta falta de valorização de perspectivas que envolvam a comunhão com a natureza ocorre segundo Krenak (2020) principalmente por parte de uma população urbanizada que desvaloriza estas experiências e perspectivas de vida. Como abordado anteriormente, isto ocorre principalmente por um senso muito grande de modernidade que invade a sociedade e cria uma perspectiva em que estas experiências são vistas como perspectivas “alienadas” apesar de serem perspectivas que fazem parte de um modo de existência ancestral. Talvez, por esta ancestralidade, seja que estas perspectivas sejam desvalorizadas, uma vez que são vistas como antigas ou ultrapassadas, sobre isso Krenak diz:

Hoje, quem fala em ancestralidade é um místico, um pajé, uma mãe de santo, porque as “pessoas de bem” saíram de um MBA em algum lugar e não vão ficar falando esse tipo de coisa. São como uns ciborgues que estão circulando por aí, inclusive administrando grandes grupos educacionais, universidades e toda essa superestrutura que o Ocidente ergueu para manter todo mundo encurralado. (Krenak, 2020, p.55).

Um exemplo desta perspectiva moderna é a perspectiva de que o planeta é somente um mero recurso a ser explorado e que de alguma forma mesmo que este recurso acabe se esgotando a humanidade irá evitar as grandes consequências

desse esgotamento, Krenak (2020) por sua vez afirma que a terra é, na verdade, um organismo vivo que reage às ações humanas e que consegue se comunicar mesmo que não fale palavras. Para tal, é argumentado que a humanidade deveria recuperar: “a experiência de estar vivos para além dos aparatos tecnológicos que podemos inventar.” (Krenak, 2020, p.8).

Em que, a sociedade ao se esquecer da fragilidade natural humana e que o planeta poderia extinguir a humanidade caso necessário para se defender, acaba causando danos irreversíveis à natureza, que por sua vez provoca consequências terríveis para o futuro da humanidade. De forma que a humanidade deveria experienciar a vida como de forma “completa”, isto é, a vida como algo interconectado com tudo ao seu redor para além da tecnologia e de noções de uma humanidade separada do mundo ao seu redor, ou seja, se compreender como parte de uma “teia de existência” que integram a fauna e a flora.

Esta compreensão pode ser melhor entendida através da obra de Krenak em que se é afirmado que:

Para além da ideia de “eu sou a natureza”, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida. (Krenak, 2020, p.54).

Dessa forma se é criticado uma lógica utilitarista que reduz a vida somente ao útil, ao produtivo e mensurável, que rompe o vínculo entre os seres humanos e a terra. Em que esta falta de conexão acaba por produzir uma humanidade frágil, que é incapaz de reconhecer sua dependência dos ciclos vitais do planeta e mostra a necessidade do estabelecimento de uma nova conexão entre a humanidade e a vida. Vida está caracterizada por Krenak (2020) como algo que consegue atravessar tudo, algo que atravessa o planeta como um todo dentro de uma dimensão imaterial.

Assim, ambos os autores afirmam que a própria modernidade trata e transforma a terra em um recurso, através de uma perspectiva utilitarista em que tudo deve servir para alguma coisa, de maneira a romper com as relações orgânicas e espirituais entre os seres humanos e o território em que eles habitam, de forma a trazer desequilíbrios ambientais, sociais e espirituais.

2.3 Capitalismo e modernidade

As duas obras denunciam a exploração sem fim de recursos como uma força destruidora, em “El tren del olvido” o Estado argentino em busca de uma exploração maior de seus

recursos naturais, invade e reduz os territórios ancestrais do povo mapuche. Em que a fome, a escassez e a desestruturação social foram consequências diretas de uma política estatal que buscava transformar os povos ancestrais em mão de obra explorável, ou então que buscavam transformar seus territórios em áreas de exploração, expulsando os povos que habitavam nestes locais para áreas inóspitas.

Ademais, durante a obra fica claro que o capital e o estado caminharam juntos para produzir estas violências, em que durante a obra Llankaray, narra que membros do povo mapuche eram enviados para trabalhos forçados em outras regiões a pedidos de governadores que necessitavam de mão de obra barata. Esta exploração econômica aparece como um elemento estruturante dos males que aconteceram com os povos ancestrais da época.

Nesse contexto, em sua obra Krenak (2020) afirma que ocorreu uma transformação da humanidade moderna em uma espécie de “praga” que cresce cada vez mais desconectada da vida e da natureza. O autor também diz que: “Não consigo nos imaginar separados da natureza. A gente pode até se distinguir dela na cabeça, mas não como organismo.” (Krenak, 2020, p.32). Dessa forma, para o autor esta separação entre humanidade e natureza é algo que somente ocorre em um nível mental, em que as pessoas separam os movimentos da natureza

dos próprios movimentos, por outro lado está separação não ocorre a um nível orgânico pois a humanidade ainda está profundamente ligada a natureza de forma que as mudanças da natureza podem causar consequências desastrosas para a vida humana.

Em que sobre esta separação mental que ocorre da natureza, o autor se expressa:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (Krenak, 2020, p.44).

Isto ocorre por conta de um projeto moderno que não é universal, mas profundamente hierárquico, em que em vez de incluir, ele seleciona, em vez de acolher, ele descarta. Em que aqueles que não se encaixam nesse projeto são esquecidos e deixados de lado em nome do progresso, em que é afirmado:

E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos

indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade — alguns de nós fazemos parte dela. (Krenak, 2020, p.7).

Essa afirmação também é fundamentada por outra frase do autor: “Essa ideia me ocorre a cada passo que damos em direção ao progresso tecnológico: que estamos devorando alguma coisa por onde passamos.” (Krenak, 2020, p.52). Esta ideia de estarmos “devorando” algo através do progresso tecnológico, acaba sendo correta visto a devastação que ocorre por conta da extração de recursos para a criação destas tecnologias, principalmente tendo em vista o ponto que foi levantado anteriormente de que muitos seres que não se encaixam nesses projetos de progresso são apagados e prejudicados.

Assim, em ambas as obras o capitalismo e a modernidade acabam sendo apresentados como projetos que acabam por restringir e empobrecer a experiência humana, de maneira a inviabilizar modos de vida que não se alinham com estes projetos. Em que para Krenak a modernidade é causada e sustentada por uma ficção econômica que submete a vida, enquanto Millán demonstra como essas ideias acabam sendo utilizadas para justificar atrocidades contra os povos mapuche. Tendo isto em mente, Krenak diz que:

O capitalismo quer nos vender até a ideia de que nós podemos reproduzir a vida. Que você pode inclusive reproduzir a natureza. A gente acaba com tudo e depois faz outro, a gente acaba com a água doce e depois ganha um dinheirão dessalinizando o mar, e, se não for suficiente para todo mundo, a gente elimina uma parte da humanidade e deixa só os consumidores. (Krenak, 2020, p.35).

Em que, essas ideias utilitaristas são acima de tudo ilusões adotadas por perspectivas modernas utilitaristas que focam somente na questão da utilidade acima de tudo e ignoram óbvias consequências que podem advir destas perspectivas. Ademais Krenak (2020) também afirma que o capitalismo acabou por ter uma metástase e alcançou o planeta por inteiro de forma a entrar na vida de todos de maneira incontrolável. Isto significa que estas percepções utilitárias se fazem presentes por todo o mundo em praticamente todas as vidas.

De tal maneira, em ambas as obras a ideia do progresso surge como algo destrutivo que provocam uma ruptura dos vínculos espirituais, comunitários e territoriais que sustentam as formas originárias de existência além de não oferecem a

criação de um futuro para ninguém, muito menos para aqueles que são desfavorecidos por este sistema predatório.

2.4 Vida, espiritualidade e futuros possíveis

Em ambas as obras a espiritualidade é apresentada como uma dimensão integral dos modos de existência dos povos originários, em que esta dimensão é parte de uma forma de interação essencial com os territórios que estes povos vivem. Dentro da obra de Moira são descritos ritos e vínculos ancestrais com a terra como uma forma de vida e de resistência para o povo mapuche, em que a terra é a existência dos modos de vida desse povo são relacionados de forma inseparável. De forma que os elementos naturais são vistos como sujeitos com agência, saberes e participação ativa dentro da vida coletiva, em que a espiritualidade acaba moldando a ética, a política e a memória dos povos originários.

Em “A vida não é útil” Krenak (2020) defende que o “amanhã não está à venda” e que há uma necessidade de se imaginar novos modos de viver já que o modo de que a humanidade moderna vive é insustentável. De tal forma que, a modernidade reduz a vida somente aquilo que é considerado útil ou rentável, em que Krenak crítica esta redução, afirmando

que a vida não pode ser medida pelos parâmetros de mercado ou então de eficiência.

Sobre isto o autor afirma que: “A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.” (Krenak, 2020, p.57). Dessa forma, a vida não é mensurável ou então algo que tem alguma utilidade específica, uma espécie de função central, a vida é algo muito maior que tudo isso a um nível cósmico que abrange tudo e todos, o autor evidencia isso quando afirma que: “Assim como existem as palavras “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição” (krenak, 2020, p.15).

Crítica esta que mostra a necessidade de a humanidade abandonar a ilusão de separação e se reconhecer novamente como parte da terra, esta necessidade não se dá somente por razões ecológicas, mas também por razões espirituais pois essa conexão com a terra é o que equilibra a relação com o mundo vivo, de forma a restabelecer os possíveis laços comunitários e territoriais. Krenak afirma que:

“Estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. Isso nos dá sensação de poder, de permanência, a ilusão de que vamos continuar existindo. A modernidade tem esses artificios.” (Krenak, 2020, p.10)

Este vício por modernidade acaba sendo o que causa esta quebra das conexões antigas com a natureza e a terra como um todo, essa ilusão maior de que alguma forma o ser humano irá, através do avanço tecnológico e do progresso conseguira se projetar para fora de seus corpos e irá ter um estado de permanência maior do que antes, uma ilusão de que a natureza é somente um recurso a ser utilizado e que a humanidade não necessita da natureza se progredir o suficiente. Krenak (2020) ainda diz que é de conhecimento geral a necessidade de se renunciar ao consumo de coisas que estão tornando a vida de todos pior, mas que a humanidade tem o desejo de renunciar essas coisas por outras coisas que sejam mais novas e belas.

Ou seja, a humanidade moderna tem conhecimento de que necessita renunciar a este consumo sem fim, mas ela somente tem interesse em trocar o que for renunciado por novas coisas. Ele ainda afirma que: “Estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra.” (Krenak, 2020, p.11). Esta falta de conexão com a terra

é o que acaba por acarretar o problema central, a destruição do planeta em razão do consumo, por conta de uma lógica moderna que se importa somente na utilidade das coisas.

Dentro da perspectiva do desejo humano sem limite, Krenak (2020) diz que a ecologia nasce por conta destes problemas, uma vez que os recursos presentes na natureza são finitos e o desejo humano é infinito, se este desejo não for limitado o planeta inteiro pode ser “devorado”. De tal forma que apesar de todos esses fatores indicarem uma necessidade maior de se “existir com a terra” ao invés de “existir sobre a terra” como dominadores ou proprietários, ainda existem grandes dificuldades de se alterar estes paradigmas para uma perspectiva de conexão com a terra. Em que Krenak explica que: “Existe um desejo de que essa condição de consumo da vida se estenda por tempo indeterminado, sem que a máquina de fazer coisas precise ser desligada.” (Krenak, 2020, p.33).

Assim, as obras “El tren del olvido” e “A vida não é útil” demonstram uma defesa dos modos de vida que se fundamentam na reciprocidade com a terra, na espiritualidade e principalmente com o compromisso com a continuidade da vida em todas as suas formas. De forma que em contraste com a lógica moderna que é baseada na utilidade, produtividade e acumulação, ambos autores acabam por elaborar visões de

mundo que tomam por base a vida como algo relacional e comunitário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a leitura conjunta de *El tren del olvido*, de Moira Millán, e *A vida não é útil* de Ailton Krenak, acaba evidenciando uma grande convergência entre as perspectivas de dois pensadores indígenas, em que embora pertençam a diferentes povos, suas obras estabelecem um diálogo poderoso ao redor da defesa do território, da espiritualidade e da memória.

De modo, que a reivindicação da memória, do território e da espiritualidade como forma de fundamentar uma existência não destrutiva e colonialista acabam sendo utilizados por ambos os autores. Ademais, suas obras acabam por potencializar a superação de uma lógica de acúmulo e de destruição, ao reconhecer a interdependência entre todos os seres. De forma que mostra a possibilidade de um mundo diferente que existe nos saberes ancestrais que resistem, persistem e florescem.

Nesse contexto, o presente capítulo busca demonstrar que as duas obras se estruturam de forma que território, corpo e espiritualidade são representados como partes necessárias da

existência. Esta perspectiva acaba se contrastando com uma visão moderna, que opera uma grande separação entre natureza, cultura, corpo, terra, vida e espiritualidade. Em que para Moira Millán, a terra é representada como uma força viva e uma fonte de memória. Já em Krenak, a terra é vista como um organismo vivo que responde a agressões humanas e exige o restabelecimento de vínculos espirituais.

Dessa forma, dentro desta perspectiva, a memória e o território se tornam dimensões centrais de resistência indígena, em que Millán atribui que os males causados ao povo mapuche não foram somente físicos, mas também culturais, territoriais e espirituais. Sua narrativa expõe as consequências do confinamento em reservas e da destruição dos laços comunitários. Krenak por sua vez acaba argumentando que a modernidade continua operando apagamentos sistemáticos ao criar e definir uma “casta” de humanidade enquanto relega outras vidas, humanas e não humanas, ao título de sub-humanidade

A crítica ao capitalismo aparece de forma clara em ambas as obras, em que Millán denuncia a destruição de territórios, culturas e modos de vida dos povos originários para atender demandas econômicas, Krenak por outro lado, desmonta a crença de que a economia deve ser utilizada para medir e definir todas as dimensões da vida. Em suma, Millán e

Krenak convergem quando ambos propõem modos de vida que rompem com as lógicas modernas que impulsionam um progresso destrutivo, modos de vida estes que são enraizados em relações éticas, espirituais e territoriais, nos quais a vida não é medida por utilidade, mas sim por sua capacidade de sustentar vínculos, histórias e existências plurais.

Onde Krenak diz que: “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar.” (Krenak, 2020, p.25). Assim sendo, para que seja criado um mundo novo, um mundo em que a humanidade possa habitar de forma harmoniosa com a natureza, é necessário que sejam adotadas novas perspectivas, formas de se olhar, o corpo, o afeto e o futuro.

Esta articulação entre as obras permite compreender a necessidade de defender a sacralidade dos territórios, reconhecer a terra como sujeito e reimaginar o futuro como uma continuidade relacional com o mundo. Assim, as obras analisadas convocam a reconstrução de mundos possíveis, mundos que a vida não seja silenciada, não seja descartável, não seja mercadoria, e em que a espiritualidade não seja separada da existência cotidiana. A partir de perspectivas ancestrais que ambos preservam e atualizam, a humanidade é chamada para reconhecer que existir com a terra é a única

possibilidade de garantir a continuidade da vida em seu sentido mais pleno.

3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MILLÁN, Moira. **El tren del olvido**. Buenos Aires: Planeta Argentina, 2019.

MILLÁN, Moira. Terricidio, fronteras y pandemia. *In*: ZIBECHI, Raúl; MARTÍNEZ, Edgar (org.). **Repensar el sur**: las luchas del pueblo Mapuche. 1. ed. México: Cooperativa Editorial Retos, 2020. p. 45-54.

CAPÍTULO II

ALDEANDO LA INTERCULTURALIDAD Y EL GÉNERO EN AMÉRICA LATINA: ¿MUJERES INDÍGENAS O INDÍGENAS MUJERES?

Shyrley Tatiana
Peña Aymara³

1 INTRODUCCIÓN

El mundo actual se enfrenta a una crisis civilizatoria y una polarización de ideas en torno al cuidado de la Madre Naturaleza, la esperanza de vida de las generaciones futuras con el acelerado calentamiento global (NOBRE *et al*, 2016) y, sobre todo, las posibles vías para crear diálogos y consensos al respecto. La interculturalidad se presenta como una perspectiva teórica, que es epistémica y política al mismo tiempo, y que ofrece diversas herramientas para comprender las diferencias culturales. Sin

³ Doctora quechua-peruana en Derechos Humanos y Ciudadanía por la Universidad de Brasilia-UnB, magister en Integración Contemporánea en América Latina por la Universidad Federal de Integración Latinoamericana-UNILA y licenciada en Relaciones Internacionales e Integración por la misma universidad. Actualmente es profesora en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC-P) y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) en Lima, Perú. Es miembro del Grupo de Investigación *O Direito Achado Na Rua*-ODANR (UnB/Cnpq) y del Grupo Latinoamericano de Estudios Históricos y en Educación (Unitins/Cnpq). Correo electrónico: spenaa@pucp.edu.pe

embargo, son necesarias las lecturas a partir de los y las intelectuales indígenas al respecto quienes entrelazan y dialogan las diferencias de los mundos indígenas cuestionando la herencia occidental.

De forma similar, en el caso del género, en los mundos indígenas, las interpretaciones son profundas y merecen reflexiones a partir de sus especificidades, ya que los estudios de género en el globo y los matices de los propios feminismos a menudo son insuficientes. En lo que respecta a la situación de las mujeres indígenas, la realidad es que siguen siendo las principales víctimas de un sistema capitalista, racista y patriarcal en el que se enfrentan a la discriminación, la persecución por la defensa de sus territorios, la pobreza, la exclusión social y los impactos territoriales y ambientales. Incluso, como afirman las mujeres feministas decoloniales y comunitarias: «las mujeres indígenas seguimos siendo territorio de conquista», ya que el territorio está intrínsecamente ligado al cuerpo de las mujeres por la relación que existe entre ambos y porque el cuerpo es el que lleva las historias, los conocimientos y las tradiciones de cada pueblo (PANKARARU, 2023). Así, las interrelaciones que existen entre las nociones de género e interculturalidad desafían al mundo académico y aportan, cada vez más, nuevas perspectivas que deben hacerse visibles.

En esa línea, propongo el desarrollo del término *aldear* la interculturalidad y el género, siguiendo los aportes de académicas indígenas como Samara Pataxó (2025), quien propone el término *aldear* haciendo referencia al potencial de las aldeas indígenas del Brasil como referentes para propiciar múltiples lecturas desde los pueblos indígenas para interpretar el mundo. En ese sentido, construir nuestras lecturas a partir la visión y protagonismo de los pueblos indígenas en las esferas del poder al motivar y empoderar su participación en los procesos políticos y de toma de decisiones. Más aún, en la academia latino-americana descolonizadora, la cual se posiciona a lado de los pueblos y de los sectores más vulnerables en el Sur Global.

En este sentido, el objetivo de este texto es establecer un diálogo y (re)significar las nociones de género e interculturalidad al *aldear* ambos conceptos para debatir si es posible hablar de mujeres indígenas y/o indígenas mujeres en América Latina. Para ello, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la importancia de colocar el término mujer, que prefigura y aproxima la noción de género, antes que la categoría indígena? Además, ¿cuál es la importancia de colocar el término indígena antes que la categoría de mujer? ¿El orden de estas superposiciones conlleva nuevas perspectivas? ¿Cómo ayuda el *aldear* la interculturalidad y el género desde el mundo indígena? Para responder a estas preguntas, tras una revisión bibliográfica, traigo voces y

reflexiones procedentes, principalmente, de autoras y autores indígenas que están contribuyendo, de manera transdisciplinaria, a responder en tres partes a estas preguntas.

La primera hace un panorama sobre la multiculturalidad, pluriculturalidad y la interculturalidad como tres paradigmas diferentes que se crearon para entender a la diversidad en todos los sentidos. En la segunda parte se desarrolla los supuestos para pensar y *aldear* la interculturalidad desde los pueblos indígenas andino-amazónicos al traer algunas de sus obras. Ya en la tercera parte *aldeamos* el género al tensionar esta categoría y sumergirla desde las indígenas mujeres de una forma holística basada en la territorialidad. Con ello, presento las consideraciones finales que, sin duda, ayudan a recorrer más caminos que aún necesitamos *aldear* y emancipar.

2 MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: PRIMERAS DIFERENCIAS

Quem já ouvia a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam. (KRENAK, 2020, p.10)

En la comprensión amplia del estudio de las críticas al universalismo cultural, así como de las diferencias culturales, existen tres paradigmas de aproximación desarrollados desde

finales del siglo XIX hasta la actualidad: el multiculturalismo, la pluriculturalidad y la interculturalidad (ARAUJO *et al*, 2018; LOPES, 2012). El multiculturalismo es una forma conceptual de describir la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico, político o social que surgió en los Estados Unidos a finales del siglo XIX en el contexto de la lucha contra el racismo. Fue a través de esta visión de la realidad que se proporcionaron políticas y estrategias para administrar o gobernar las complejidades relacionadas con la diversidad, lo que requirió intervenciones con el fin de crear afirmaciones que preserven la diversidad cultural en las sociedades (SOUTO; NASCIMENTO, 2023). Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad, en muchos casos de forma declarativa, pero no sustantiva, recreó una visión de la diferencia de forma restrictiva, en la que el diálogo profundo para comprender al otro no era una prioridad.

Así fue como el paradigma de la pluriculturalidad cuestionó esta forma de ver las diferencias culturales y avanzó en el enfoque al describir la realidad de múltiples culturas en un mismo espacio, sin implicar diálogo. Para Walsh (2010):

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido

parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la que varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, forman una totalidad nacional. (WALSH, 2005, p.3)

En este sentido, para la autora, el legado latinoamericano del término es importante, pero el objetivo de uniformidad dentro de una totalidad nacional no proporciona completamente un diálogo horizontal, ya que las relaciones de poder permanecen dentro de ese paradigma. Así es como aparece la interculturalidad como una forma de superar ambas concepciones. Walsh (2010) afirma que la interculturalidad se refiere a las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales que pretenden desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Esta interacción reconoce las asimetrías sociales, económicas y políticas de poder que limitan que el otro pueda ser reconocido como sujeto con identidad, diferencia y agencia. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, como señalaron el multiculturalismo y el pluriculturalismo dentro del marco del liberalismo democrático.

3 ALDEAR LA INTERCULTURALIDAD: UNA TAREA OBLIGATORIA CUANDO SE HABLA DE LOS MUNDOS INDÍGENAS

Es necesario moldear y aportar las interpretaciones propias de los pueblos indígenas sobre el concepto de interculturalidad, que nacen de sus propias experiencias, a través de sus voces y escritos desde el terreno de las aldeas. En este sentido, utilizo el término *aldear* la interculturalidad, inspirado en el trabajo académico de la abogada indígena del pueblo pataxó, Samara Pataxó (2025), quien utiliza metafóricamente el verbo *aldear* como el acto de llevar las aldeas o territorios indígenas con sus prácticas y valores a los espacios de poder, como la política o la academia. El objetivo es visibilizar y poner estas visiones del mundo para ver con nuevos lentes las propuestas, los sentimientos y los pensamientos de estos mundos culturalmente diferentes. Por lo tanto, *aldear* la interculturalidad requiere propiciar el diálogo fraternal, en el sentido de congregar, actuar, tensionar, no romantizar, posicionarse y abrazar los cambios de paradigmas de forma colectiva, como se hace en las comunidades indígenas, para lograr un entendimiento profundo en el que las diferencias se sumergen y renacen los caminos dialógicos.

En el camino de *aldear* es fundamental traer a colación las *cosechas* académicas de los y las intelectuales que pisan los territorios académicos y los terrenos de los pueblos indígenas. Me

refiero a pensadores y pensadoras andino-amazónicos como Célia Xakriabá (2019, 2020), Linda Twihai Smith (2018), Sineia Do Vale (2014), Davi Kopenawa Yanomami (2015), Ailton Krenak (2019) y Sabino Soncco Mamani y Alejandro Soncco Cutipa (2023). Ellas y ellos problematizan el proceso dinámico de relación y comunicación entre los distintos mundos a partir de los mundos indígenas y la labor intercultural que se lleva a cabo en su día a día. Así, desarrollan planes de vida para sus comunidades (en el caso de Sinéia Wapichana y su trabajo en el Consejo Indígena de Roraima-CIR); la mención de las posibilidades y capacidades de que existan puntos de encuentro y relación entre las diferentes culturas (Davi Kopenawa y Ailton Krenak); las reflexiones sobre las investigaciones que involucran a los pueblos indígenas; y la necesaria descolonización de la investigación y el conocimiento.

Ailton Krenak, intelectual indígena del pueblo Krenak, del valle del río Doce, en Minas Gerais en Brasil vivió en constantes situaciones de conflicto emprendidas por el Estado brasileño contra su pueblo al presenciar la diseminación de su población, la cual sumaba más de cinco mil personas a principios del siglo XX y se redujo a unos 130 individuos en 1989, un año después de la Constitución Federal de ese país en 1988. Durante el proceso constituyente, Krenak fue uno de los principales líderes en la defensa de los derechos indígenas al discursar en el Congreso

Nacional, mientras se pintaba el rostro con el jenipapo, planta típica de la amazonía brasileña empleada para ceremonias y rituales, como una forma de llamar la atención y reflexión sobre esa forma de genocidio hacia su pueblo.

Así, sus reflexiones recientes se han ido publicando, con el fin de aumentar su alcance y relevancia en los siguientes textos: *Ideias para adiar o fim do mundo* (2021), *O amanhã não está a venda* (2020) y *A vida não é útil* (2023). Entre los temas de discusión en sus textos se establece una relación de los pueblos indígenas con el mundo y entre los mismos pueblos. De esta forma, se refuerza la necesidad de relacionarse, comunicarse y aprender entre los mundos. Krenak critica al mundo occidental llamándolos de pueblos totalitarios por su necesidad de dominar, subyugar e imponer una única forma de pensamiento. Un conocimiento único hasta el punto de negar cualquier otro tipo, lo que le lleva a cuestionar si la idea de que seamos una única humanidad sería posible.

Su perspectiva de construcción del pensamiento cuestiona los modos y formas de organización de la vida y la sociedad de los blancos, y sus certezas sobre algunos procesos que hasta entonces se consideraban establecidos y definitivos, así como, la mercantilización de la vida y los recursos naturales. Y esta reflexión parte de los propios pueblos indígenas quienes han

sufrido el impacto, el despojo, la colonización y la invisibilización, durante más de 500 años y que, en un proceso continuo de resiliencia y reconstrucción, buscan comprender lo que significa el mundo para los blancos y cómo ese mundo representa riesgos para el buen vivir de los pueblos del planeta.

Cuando el autor hace alusión a los cambios en el mundo provocados por la interferencia humana con el Antropoceno, se ignoran o menosprecian otras concepciones y diversos entendimientos sobre la vida en el mundo, los cuales son importantes porque han servido como catalizadores para el fin de la vida al preservar la naturaleza y respetar las diversidades existentes en el mundo. Por lo tanto, desde la visión del pueblo Krenak la interculturalidad se basa en el equilibrio de las diferencias y no el dominio entre las humanidades. En sus palabras:

El hecho de que podamos compartir este espacio, de que estemos juntos viajando, no significa que seamos iguales; significa precisamente que somos capaces de atraernos mutuamente por nuestras diferencias, que deberían guiar nuestro itinerario vital. (KRENAK, 2021, p.16, traducción propia).

Como se evidencia la interpretación intercultural del pueblo Krenak se basa en el establecimiento de diálogo entre las diferencias, a pesar de que éstos hayan sufrido violaciones a sus

derechos humanos históricamente como el despojo territorial, epistemicidio y racismo. En ese sentido, la interculturalidad, como concepto no hace parte de un desarrollo teórico dentro de las comunidades, sino es una forma de vida y entendimiento de esas relaciones de los pueblos con el mundo y entre ellos. Una característica que diferencia a la interculturalidad viene a ser que en el mundo krenak el concepto no existe, ni en la lengua originaria, sino hace parte de su quehacer diario desde hace mucho tiempo.

Desde una perspectiva de no romantización de esa experiencia que marca la comprensión de la interculturalidad, Krenak (2020) también señala esas diferencias y disparidades existentes en los espacios y lugares de encuentro entre los diferentes pueblos como en el caso de los sueños como un lugar de contacto de diversos mundos que tendrían un origen común, pero que se han desplazado a lo largo del tiempo. Son en los sueños donde se trazan proyectos, caminos, soluciones, salidas y alternativas a los problemas actuales. Cada uno de ellos es diferente, e incluso, se distancian uno del otro, pero la riqueza está en el objetivo de movilización.

Por tanto, la interculturalidad como proceso dinámico y de permanente relación, comunicación y aprendizaje entre culturas va alineada a la práctica en sí de cada pueblo originario. Las asimetrías y diferencias también llegan a un punto de

encuentro y el pueblo krenak enseña que somos dependientes uno del otro en la búsqueda de la supervivencia como humanidad.

En la misma línea, están los aportes del pueblo yanomami, cuyo máximo referente intelectual es Davi Kopenawe Yanomami, co autor del libro: *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), junto a Bruce Albert. Esta obra representa una oportunidad para despojarnos ante un pensamiento estructurado a partir de otra lógica donde las epistemologías occidentales son cuestionadas a partir de la alteridad, es decir, se valora a ese *otro* que tiene capacidad de construir sus propias episteomologías. Ese(s) otro(s) son(es) aquello(s) que históricamente ha sido silenciado e invisibilizado como el caso de los(as) chamanes(as) que en los mundos indígenas son las fuentes primarias de conocimiento indígena de forma generacional.

Además, dentro del aporte del pueblo yanomami en la obra se hace un llamado a la atención sobre la lógica del *blanco* y el contraste con la lógica del mundo de la comunidad indígena yanomami. Este autor hace un relato detallado de su mito fundacional, el cual sirve de base en los siguientes capítulos para construir sus argumentos en torno a la importancia de los pueblos indígenas y la amazonía, pues cuerpo y territorio ocupan un lugar central en el análisis. Por lo tanto, la afirmación de la

caída del cielo es una lección transdisciplinaria sobre otras formas de cosmología, las cuales son marcadamente diferentes cuando el autor explica a sus interlocutores: “Los blancos se dicen inteligentes. Nosotros no lo somos menos. Nuestros pensamientos se expanden en todas direcciones y nuestras palabras son antiguas y muchas» (Kopenawa y Albert, 2019, p. 53).

Para estos autores, el ejercicio de la alteridad con los blancos y su adaptación a sus procesos para que puedan entenderlos es algo intrínseco a su vida, ya que, en la experiencia personal de Kopenawa, éste se vio obligado a aprender portugués, a comprender la lógica de las instituciones y los procesos para sobrevivir, para salvar a sus comunidades, para llamar la atención sobre el capitalismo desenfrenado que también se está apoderando de su territorio. «Sin embargo, para que mis palabras se escuchen lejos del bosque, hice que se escribieran en la lengua de los blancos» (Kopenawa y Albert, 2019, p. 54). En ese sentido, al *aldear* la interculturalidad estamos estableciendo nuevas formas de interlocución, las cuales son recurrentes por parte de los mundos indígenas. Esa interlocución se hace en base del entendimiento del *blanco*, a pesar de las relaciones de poder que existen entre ambos mundos, pero que en el mundo yanomami se expresa de manera horizontal y como forma de resistencia frente a los problemas que los mismos *blancos*

ocasionan. La historia de su pueblo y sus relaciones con *Omana* son necesarias para explicar las bases de su epistemología, su ciencia y sus procesos de análisis de la situación de las comunidades indígenas. El *ethos* es fundamental en esta narrativa, ya que acaba generando bases cosmológicas sobre su ciencia y su visión de sus dificultades.

Las reflexiones de Kopenawa son centrales para una discusión más profunda sobre las estrategias de supervivencia adoptadas por las comunidades, que se vieron casi obligadas a entrar en contacto con los *blancos*, en el caso brasileño con instituciones venidas del Estado como la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), la cual fue la instancia de poder responsable de la materia indígena en Brasil durante muchos años. Tener que lidiar con estos *otros mundos*, casi convirtiéndose en otras personas, representó un desafío para los pueblos indígenas quienes se organizaron y accionaron al respecto.

Por lo tanto, apropiarse del *otro mundo* no fue solo una elección política, ni consensuada, sino que en realidad fue una estrategia utilizada durante al menos 500 años para sobrevivir al capitalismo desenfrenado que amenaza el buen vivir de las comunidades indígenas. En el libro, el concepto de adaptabilidad para sobrevivir es una característica constante: la traducción y conversión del mundo forma parte del *ser*, no es solo una forma

externa, como se piensa desde la perspectiva de *aldear* la interculturalidad.

En la perspectiva de los pueblos indígenas de los Andes peruanos como los pueblos quechuas y aymaras, específicamente, con las experiencias de las rondas campesinas de Puno, región ubicada en la frontera con Bolivia; al *aldear* la interculturalidad encontramos un escenario parecido. Soncco Mamani y Soncco Cutipa (2023) en su libro *Chaninchay: rondando en los pueblos por justicia, seguridad y buen vivir* relatan la singularidad de la relación de los pueblos originarios con el entendimiento propio del significado de justicia, por ejemplo, donde ésta está vinculada a la forma de vida y existencia de los pueblos desde tiempos más remotos. En los mundos ronderos, la administración de justicia constituye parte intrínseca de la garantía de la paz y la armonía en sus territorios. Quien delinque, incumple los acuerdos de la comunidad o desobedece los acuerdos es juzgado de acuerdo a su derecho consuetudinario o acuerdos ronderos como el *rondaje* por los territorios, es decir, vigilar y cuidar los campos por las noches y madrugadas o hacer trabajo para la comunidad. Esto con el fin de que recapacite y así aprenda a resocializarse en la comunidad. Algo que difiere de la concepción de justicia ordinaria donde quien comete algún delito es mandado a la cárcel a cumplir su pena privativa de la libertad causando la muerte civil del individuo.

Al *aldear* la interculturalidad encontramos los diálogos diferentes sobre la concepción de justicia entre el mundo occidental y el mundo rondero. En ese sentido, no romantizamos al mundo indígena al afirmar que también existen situaciones de desorden o desequilibrio del Buen Vivir o *Sumaq Kawsay* (desde la visión de los pueblos quechuas), sino que resaltamos la capacidad de resinsertar de manera comunitaria a quienes fueron responsables de esas situaciones difíciles. Esto invita a reflexionar sobre el legado que los pueblos indígenas u originarios brindan al poner a las comunidades como actantes y sanadoras de ese desorden, algo que no sucede en el mundo occidental, pues la sociedad no se involucra de manera efectiva en ese proceso.

La distancia que estos autores toman con respecto al concepto de interculturalidad es clara. Esto no se expresa de manera objetiva, pero es posible percibir entre líneas que las raíces y matices de las teorías parten de espacios diferentes, ya sea de la supervivencia o de la propia experiencia de «transformarse» en otras personas para poder ser comprendido. Los esfuerzos quedan entonces claros, sobre todo cuando solo se producen por una de las partes, en este caso los indígenas, mientras que la otra no quiere escuchar ni ver, y se percibe que ciertas teorías se utilizan únicamente como estrategias políticas para una situación determinada. El *aldear* la interculturalidad *desde* los mundos

indígenas andino-amazónicos ayudan a cuestionar las perspectivas existentes sobre ciencia, epistemologías, justicia y buen vivir.

4 ALDEAR LA INTERCULTURALIDAD DESDE LAS INDÍGENAS MUJERES

Hasta ahora hemos visto cómo al *aldear* la interculturalidad se abren posibilidades de acercamiento a entender parte de la complejidad de los mundos indígenas andino-amazónicos y su interlocución con el mundo occidental. En el caso de la comprensión del género en América Latina desde los pueblos indígenas, encontramos a los estudios de género interconectados con la territorialidad, la cosmovisión y la lucha contra la colonialidad, o sea, contra todas las formas de dominación expuestas por este sistema capitalista y patriarcal. Las voces, sentires y pensares de autoras y autores indígenas desafían las concepciones hegemónicas de género, señalando que la opresión de las mujeres indígenas es una experiencia interseccional marcada por la etnia, la clase y el género (VALDEZ, 2017).

Activistas y pensadoras como Julieta Paredes del pueblo aymara han sido fundamentales en el desarrollo del concepto de feminismo comunitario que critica la matriz individualista del feminismo occidental. Paredes y otras teóricas indígenas buscan un enfoque que responda a las necesidades de las mujeres dentro

de sus colectividades, promoviendo la armonía y la complementariedad entre hombres y mujeres, en contraposición a las estructuras de poder patriarcales impuestas por el colonialismo (VALDEZ, 2017). Su trabajo se centra en construir conceptos propios que expresen la realidad de las mujeres indígenas y busquen un lugar de debate tanto dentro del feminismo hegemónico como en los movimientos indígenas.

Desde la poesía y el activismo, voces como la de Irma Pineda del pueblo binnizá y zapoteco y Yásnaya Aguilar del pueblo ayuujk o mixe en México, reflejan cómo las mujeres indígenas son a menudo guardianas de la lengua y el territorio, entrelazando su identidad y resistencia con la defensa de su cultura y biodiversidad (PINEDA & AGUILAR, citados en *Pijamasurf*, 2021). Cabe señalar que en los mundos indígenas, la categoría de género y la de interculturalidad, de manera literal, no poseen una traducción específica, pero que la convivencia y su sobreentendimiento en la práctica, en el día a día, forman parte de su relación con la Madre Tierra a tal punto de identificarse como parte del territorio.

Las lenguas indígenas en general aportan un elemento interesante de análisis y discusión, ya que son sistemas únicos de conocimiento y de comprensión del mundo (UNESCO, 2019). Por lo tanto, en la propia gramática de las lenguas indígenas no

existe la palabra interculturalidad o género de manera literal. Es decir, incluso se podría interpretar su significado en una traducción cercana, pero como término no está dentro del vocabulario de las lenguas indígenas. En ese sentido, vemos el distanciamiento que la Academia tiene con los propios sujetos indígenas, ya que con la creación de términos muchas veces termina por alejarse de los mismos fenómenos que intenta comprender.

Pero, ¿y la práctica? ¿Cómo viene siendo entendida la interculturalidad en la práctica por los pueblos indígenas? Para responder a esta cuestión es importante recurrir a la historia milenaria de los pueblos indígenas antes de la colonización y pensar en las alianzas que mantuvieron con otros pueblos. Por ejemplo, en el caso de la civilización incaica en América del Sur, antes de la colonización europea que comenzó en el siglo XV, esos pueblos, que hoy son en su mayoría quechuas, tenían que tejer buenas relaciones con sus vecinos respetando la diversidad cultural existente entre ellos (ROSTWOROWSKY, 1988). Este dato es importante, ya que podríamos afirmar que en la práctica ellos y ellas ya eran interculturales.

Esto se evidencia también en el proceso de colonización y sincretismo religioso, donde las culturas indígenas consiguieron adaptarse y resistir con su propia cultura, a pesar de la imposición

européa en sus costumbres. Prueba de ello lo son las comunidades y su sabiduría por la conexión con su medio con sus manifestaciones culturales en sus ritos, ceremonias, espiritualidades, danzas, músicas, vestimentas, etc.

En un estudio editado por Luz Marina Donato y Elsa Matilde Escobar, se destaca que la relación de las mujeres indígenas con la territorialidad y la biodiversidad es central, evidenciando que la defensa del territorio es intrínseca a la defensa de sus vidas y culturas (DONATO *et al.*, 2007). Remedios Uriana del pueblo wayúu de Colombia y otras colaboradoras en esta obra señalan las formas en que el conocimiento tradicional y las prácticas de subsistencia de las mujeres están directamente ligadas al ecosistema y la organización ancestral. La tierra no es solo un recurso, sino un ser femenino y vital que también ha sido sometido a la violencia de la colonialidad (MONTROYA, 2017).

Las narrativas de mujeres como la poeta Lucila Lema del pueblo kichwa de Otavalo en Ecuador rescatan la memoria femenina ancestral, donde las mujeres eran líderes y guerreras (CAUDILLO FÉLIX, 2018). Este rescate histórico es un acto de resistencia frente a los roles de género rígidos y la doble discriminación que sufren las mujeres indígenas: tanto la externa (étnica y de clase) como, a veces, las de "tinte tradicional" que se han adaptado o surgido en el contexto de la subordinación

histórica (Donato et al., 2007; *Centro de Recursos Interculturales*, s.f.). Las autoras amazónicas como Delfina Catip del pueblo shipibokonibo y Rocilda Nunta del pueblo awajún, ambas del Perú, también abordan cómo los megaproyectos y el extractivismo exacerbaban los cambios en los roles de género y a menudo invisibilizan el trabajo de las mujeres (CATIP, NUNTA, 2019).

Teniendo en cuenta esas experiencias de mujeres guardianas, protectoras y sabias de sus territorios y comunidades, *aldear* el género implica poner en cuestión las narrativas occidentales sobre el género que existen y comprenderlas de manera holística donde el protagonismo de quienes sufren esas violencias estructurales sea visibilizada. En esencia, se trata de plantear *desde* las territorialidades la perspectiva de indígena mujer y no necesariamente de mujer indígena, pues al cambiar el orden de las palabras, cambiamos la preponderancia de su significado. *Aldear* significa tensionar el orden establecido y rebuscar en el género lecturas diferenciadas a partir de las interseccionalidades. Por lo tanto, al cuestionar en todo momento la operatividad de esas dos nociones, dependiendo de los mundos indígenas, también *aldeamos*, al mismo tiempo, a la interculturalidad, pues dialogamos *entre* mundos indígenas y esos mundos indígenas *con* el mundo occidental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Después de haber propuesto una crítica profunda a las concepciones occidentales de interculturalidad y género en América Latina, introduciendo el concepto de *aldear*, tomado de Samara Pataxó, lo acrecentamos desde las visiones y experiencias territorializadas de las comunidades indígenas a los espacios académicos y de poder. Primero, establecimos una distinción entre la multiculturalidad (coexistencia), la pluriculturalidad (pluralidad histórica sin diálogo) y la interculturalidad (relaciones complejas que buscan superar las asimetrías de poder), destacando que esta última, para los pueblos indígenas, no es una teoría, sino una práctica ancestral de vida, relación y supervivencia en los pueblos andino-amazónicos. Voces como las de Ailton Krenak y Davi Kopenawa ilustran cómo la interlocución con el mundo occidental es una estrategia adaptativa y de resistencia, que busca el equilibrio de las diferencias frente a la lógica totalitaria y dominante. De igual modo, las experiencias de justicia rondera en los Andes con Sabino Soncco Mamani y Alejandro Soncco Cutipa, del pueblo quechua y aymara, ejemplifican una forma de Buen Vivir o *Sumaq Kamsay* que prioriza la sanación y la resocialización comunitaria, distanciándose del sistema punitivista occidental en la aplicación de la justicia.

Al *aldear* el género pudimos articular la opresión de las mujeres indígenas como una experiencia profundamente interseccional (etnia, clase, género) e intrínsecamente ligada a la territorialidad, donde el cuerpo es considerado un territorio de conquista. Esta visión cuestiona el feminismo hegemónico, tensiona las propuestas o entendimientos del feminismo comunitario. En ese camino, se resalta el papel de las mujeres como guardianas de la cultura, la lengua y el territorio como Julieta Paredes, del pueblo Aymara (Bolivia); Irma Pineda, del pueblo Binnizá/Zapoteco (México); Yásnaya Aguilar, del pueblo Ayuujk/Mixe (México); Remedios Uriana, del pueblo Wayúu (Colombia); Lucila Lema, del pueblo Kichwa de Otavalo (Ecuador); Delfina Catip, del pueblo Shipibo-Konibo (Perú); y Rocilda Nunta, del pueblo Awajún (Perú).

En ese sentido, es clave para la emancipación debatir el orden de las categorías que empleamos donde sugerimos la necesidad de priorizar la perspectiva indígena mujer y no necesariamente mujer indígena. Al colocar primero la categoría indígena enfatizamos la pertenencia colectiva, la cosmovisión y la lucha territorial como marco primario de identidad y resistencia. Esta inversión de términos es un acto de resistencia semántica y política que desplaza la matriz individualista occidental, asegurando que el análisis de género se realice de manera holística y esté inmerso en la lucha más amplia por la decolonialidad y el

Buen Vivir. En última instancia, *aldear* la interculturalidad y el género es un llamado a la academia para que reconozca estas epistemologías del Sur Global como las vías necesarias para alcanzar un equilibrio real y la cura colectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Vanda Aparecida; COSTA, Thiago Batista; TAVARES, Manuel. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. Revista *@mbienteeducação*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29–44, 2018. DOI: 10.26843/v11.n1.2018.471.p29 -44. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/471>. Acesso em: 2025-11-02.

CATIP, Delfina.; NUNTA, Rocilda. Políticas públicas y percepciones de mujeres indígenas amazónicas. [S. l.]: Derecho, Ambiente y Recursos Naturales (DAR), 2019. Disponible en: <https://repositorio.dar.org.pe/bitstreams/dde1d0e8-442d-4aee-8cda-556e1912bd57/download>. Acesso em: 2025-11-02.

CAUDILLO FÉLIX, Georgina. Mujeres indígenas poetas en América Latina: Lucila Lema. In: *Acta Académica*, [S. l.], 2018. Disponible en: <https://cdsa.academica.org/000-018/1843.pdf>. Acesso em 2025-10-12.

CENTRO DE RECURSOS INTERCULTURALES. Mujeres indígenas en América Latina: Brechas de género o de étnia?. [S.

l.]: Ministerio de Cultura, [s. d.]. Disponible en:
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mujeres-indigenas-en-america-latina.pdf>. Acceso em: 2025-11-22.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA. Amazad Pana'adinhan: percepções das comunidades indígenas sobre as mudanças climáticas : região da Serra da Lua – RR. Organizado por Alessandro Roberto de Oliveira, Sineia Bezerra do Vale. Boa Vista: CIR, 2014.

DONATO, Luz Marina. et al. (Org.). Mujeres Indígenas, Territorialidad y Biodiversidad en el Contexto Latinoamericano. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Disponible en:
https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/4838/resource_file/Mujeres_Indigenas_Territorialidad_y_Biodiversidad_en_el_Contexto_Latinoamericano.pdf. Acceso em: 2025-11-09.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

_____. A vida não é útil. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

_____. O Amanhã não está à venda. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

LOPES, Ana Maria. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

MONTOYA, Mónica. Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas. *Aportes Andinos*, [S. l.], n. 43, 2017. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920210.pdf>.

Acceso em: 2025-11-01.

NOBRE, C. A. et al. Land-use and climate change risks in the Amazon and the need of a novel sustainable development paradigm. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Washington, D.C., v. 113, n. 39, p. 10759-10768, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1605516113>.

Acceso em: 2025-11-10.

PANKARARU, Amanda. A retomada das indígenas: reflorestando o lugar de mulher. 2023. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/D.8.2023.tde-28062024-165054. Acceso em: 2025-11-24.

PATAXÓ, Samara. Povos indígenas e justiciabilidade: a advocacia indígena como estratégia para aldear direitos. 2025. 156 f., il. Tese (Doutorado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

PIJAMASURF. 10 autores y autoras indígenas que reivindican su cosmovisión desde la escritura. *Pijamasurf*, [S. l.], 10 set. 2021. Disponible en:

<https://pijamasurf.com/2021/09/10-autores-y-autoras-indigenas-que-desde-la-escritura-reivindican-la-existencia-de-su-cosmovision/>. Acceso em: 2025-11-05.

ROSTWOROWSKY, Maria. Historia del Tahuantinsuyu, Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 1988.

SOUTO, Célia; NASCIMENTO, Janaina. Multiculturalismo: uma análise dos desafios das práticas pedagógicas. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 4, n. 2, p. 69-85, 2023. Disponible en:

<http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/journal/dialogosplurais/article/646e9049a9539504143027e3>. Acceso em: 2025-11-24

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando Metodologías: Pesquisa e Povos Indígenas, Curitiba, Ed. UFPR. 239 pp. 2018.

SONCCO-MAMANI, Sabino. SONCCO-CUTIPA, Alejandro. Chaninchay: rondando en los pueblos por justicia, seguridad y buen vivir. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2023.

UNESCO. Rumo a 2019, o Ano Internacional das Línguas Indígenas das Nações Unidas, 2019. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22199/21805>

VALDEZ, Maria. Reflexiones de las autoras y la coordinadora sobre el debate [Debate sobre mujeres indígenas y feminismo]. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, [S. l.], v. 7, n. 2, 2017. Disponible en: <https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1872>. Acceso em: 2025-11-15.

WALSH, Catarine. Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico. In: Seminário Pluralismo Jurídico, Brasília, 2010.

_____. Interculturalidad, Estado, Sociedad - Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

WALSH CATHERINE: “Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?”. En: La Interculturalidad en la educación. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005. Pp. 4-7

XAKRIABÁ, Célia. Concepção de uma xakriabá sobre a autonomia indígena em meio a processos de tutela. In: Vukápanavo – Revista Terena, v. 2, n. 2.2019.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

CAPÍTULO III

OS SEIS CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS TRAÇOS DAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO INFANTIL DE JAMES F. CHRISTIE

Cristian de Sousa Barros⁴
Ellen Vitória Bruno Pereira⁵
Josiane Cortez de Souza⁶
Jorlan Lima Oliveira⁷

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, especialmente na educação infantil, é fundamental dedicar atenção especial a essa fase, considerada a base que influencia todo o percurso escolar da criança. Nesse sentido, a inserção dos jogos infantis no ambiente escolar representa uma contribuição relevante, que exige formação adequada dos professores e dos demais profissionais

⁴ Graduando do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - UNTTINS/ Campus Araguatins, membro do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE), cristianbarros@unitins.br;

⁵ Graduanda do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - UNTTINS/ Campus Araguatins, ellenbruno@unitins.br;

⁶ Graduanda do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - UNTTINS/ Campus Araguatins, josianecortez429@gmail.com;

⁷ Professor orientador: Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - UNIFESSPA, professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - UNTTINS/ Campus Araguatins, membro do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE), jorla.lo@unitins.br.

envolvidos. Embora os jogos promovam benefícios significativos para o desenvolvimento infantil, seu uso inadequado pode resultar em limitações no processo de aprendizagem a longo prazo.

Christie (1991), em estudos realizados com especialistas em desenvolvimento infantil, elaborou seis critérios para identificar as características do jogo infantil. Esses critérios incluem: a não-literalidade, que possibilita a criação de novas realidades por meio da imaginação; o efeito positivo, que favorece o bem-estar emocional e o desenvolvimento saudável; a flexibilidade, que estimula a resolução criativa de problemas; a prioridade no processo de brincar, que enfatiza a aprendizagem em oposição à mera obtenção de resultados; a livre escolha, que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança; e o controle interno, que orienta a brincadeira sem interferir em seu desenvolvimento. Esses critérios foram desenvolvidos a partir de observações e pesquisas sobre a natureza do brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil, tornando-se fundamentais para a prática pedagógica. Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre jogos infantis e o desenvolvimento integral das crianças, fundamentando-se no referencial teórico selecionado. A problematização central orienta-se pelas seguintes indagações: de que maneira a inclusão dos jogos infantis contribui para o desenvolvimento integral das

crianças? E quais os impactos da carência na preparação dos professores no processo de ensino-aprendizagem?

Como objetivo geral, este estudo visa analisar a relação entre jogos infantis e o desenvolvimento integral das crianças, bem como investigar os impactos decorrentes da deficiência na preparação dos educadores. Como objetivos específicos, destacam-se: (I) - investigar a relação entre jogos infantis e desenvolvimento integral; (II) - identificar as contribuições dos seis critérios de Christie para a sociedade contemporânea; e (III) - explorar os impactos a longo prazo no desenvolvimento infantil causados pela falta de formação adequada dos professores.

Os critérios propostos por Christie (1991) são de notável relevância para a sociedade atual, uma vez que orientam a formação de educadores capacitados a atuarem em sala de aula, promovendo o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual e social dos educandos. Ainda segundo Christie (1991), a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si são indicadores fundamentais para definir a natureza do brincar e seus impactos no desenvolvimento infantil, enquanto a livre escolha e o controle interno são essenciais para distinguir se as atividades em sala são caracterizadas como jogo ou trabalho.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende aprofundar a compreensão da relação entre jogos infantis e desenvolvimento integral, fundamentando-se nos critérios de Christie, que são

essenciais para a prática pedagógica. Almeja-se colaborar para minimizar, e posteriormente eliminar, as limitações que interferem no desenvolvimento saudável das crianças.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresenta natureza qualitativa e exploratória, visando proporcionar uma melhor compreensão e apresentação das informações. Segundo Gil (2021, p. 176), “a pesquisa qualitativa, embora decorrente de múltiplas tradições, baseia-se no pressuposto de que a realidade pode ser vista sob múltiplas perspectivas”. Complementarmente, Gil (2002, p. 41) define que “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Para delinear o estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa abordagem é pertinente, pois possibilita uma análise aprofundada das contribuições teóricas sobre os jogos infantis e suas características. A coleta de dados fundamentou-se nos recursos disponibilizados pela Universidade Estadual do Tocantins - Unitins, Campus Araguatins, incluindo a biblioteca física e virtual. Ademais, foram utilizados artigos científicos acessados através

das bases Google Acadêmico e Scielo, selecionados segundo critérios de relevância, atualidade e qualidade das publicações, garantindo a fundamentação sólida da pesquisa. Os materiais utilizados envolveram computador portátil, telefone móvel, livros, artigos científicos, fichários de citação e blocos de anotações.

O processo de coleta de dados foi estruturado conforme as contribuições específicas de cada artigo e livro para o atendimento aos objetivos da pesquisa. Assim, foram selecionados documentos passíveis de leitura detalhada, permitindo a análise da relevância e significância de cada um. Posteriormente, optou-se pelos materiais mais pertinentes, sempre respeitando os direitos autorais e analisando criticamente as informações. O referencial teórico foi fundamentado nos estudos de Froebel (1912), Christie (1991), Vygotsky (1991), Kishimoto (2001), Freire (2001) e Pimenta (2012).

Dessa forma, cada autor oferece perspectivas complementares que enriquecem a análise sobre o desenvolvimento infantil e a importância do brincar. Além disso, a metodologia adotada busca garantir o rigor e a profundidade da pesquisa, promovendo uma compreensão ampliada sobre a pesquisa desenvolvida.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A RELAÇÃO JOGO INFANTIL X DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O jogo infantil constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, por promover o prazer, a cultura, a criatividade, a aprendizagem, a autonomia e a resolução de problemas. Apesar de sua relevância, historicamente o jogo foi considerado algo não sério e desprovido de valor educativo, especialmente durante os séculos XIX e início do XX (Kishimoto, 2001). Contudo, Froebel (1912, p. 55) já afirmava que “o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”, ressaltando sua dimensão educativa.

Pesquisas em neuroeducação indicam que as atividades lúdicas estimulam áreas cerebrais ligadas à atenção, memória, linguagem e controle emocional, favorecendo um desenvolvimento equilibrado e efetivo (Souza et al., 2023). Nesse sentido, Kishimoto (2001, p. 36) destaca a complementaridade entre o jogo e o desenvolvimento integral da criança, argumentando que,

ao permitir a ação intencional (afetividade),
construção de representações mentais (cognição),

a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico), as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (Kishimoto, 2001, p. 36)

A compreensão do jogo infantil está intrinsecamente ligada ao construtivismo de Piaget (1983), teoria que enfatiza que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito por meio das relações e experiências vivenciadas. Conforme afirmado por Delval (1998, p. 16),

O construtivismo estabelece que o sujeito cognoscitivo constrói o conhecimento. Isto pressupõe que cada sujeito tem que construir seus próprios conhecimentos e que não os pode receber construídos de outros. A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo. Essa construção dá origem à sua organização psicológica (Delval, 1998, p. 16)

Durante e após esse processo de maturação, é fundamental a criação de ambientes acolhedores que estimulem as crianças a participarem ativamente, bem como o apoio dos pais ou responsáveis, da escola e da comunidade, fatores indispensáveis para fortalecer o conhecimento construído nas unidades escolares. Complementando essa visão, Vygotsky (1991, p. 81) enfatiza que “as interações sociais com a cultura, com o outro, fornecem para as crianças a internalização de suas

experiências e seu aprendizado”, contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem, no qual a criança aprende com a ajuda de um colega mais experiente, trabalhando coletivamente a internalização da aprendizagem construída individualmente. Essa dinâmica ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito criado por Vygotsky, que consiste no que a criança consegue fazer sozinha e no que pode realizar com ajuda de uma pessoa mais experiente.

De acordo com Piaget (1983), o desenvolvimento mental é um processo contínuo de construção do conhecimento, comparável à edificação de um edifício que começa pela base e se fortalece ao apresentar novos elementos. O jogo infantil, especialmente nas séries iniciais da educação básica, promove essa construção constante de forma lúdica, fortalecendo o raciocínio, a criatividade e a adaptação do pensamento. Assim, o jogo não é apenas diversão, mas um meio para a criança desenvolver habilidades cognitivas, físicas, sociais, culturais e emocionais, promovendo sua formação integral de forma harmoniosa e saudável. Em outras palavras, jogos e brincadeiras educativas tornam-se uma ponte entre o aprendizado formal e as experiências de vida das crianças, valorizando seus contextos e interesses. São carregados de influências culturais de diversos povos, promovendo a diversidade e a ligação entre tradições, valores e práticas, configurando-se como um forte contribuinte

positivo para avanços significativos na educação infantil, além de se alinharem com os interesses das crianças.

Christie (1991) apud Arizona State University (ASU, 2025), é professor de Dinâmica Social e Familiar na Arizona State University, propôs seis critérios para identificar as características do jogo infantil, que distinguem o jogo do trabalho. No qual, “o jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O jogo educativo utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades” (Christie, 1991, p. 4).

O jogo possui um caráter mais lúdico quando a criança tem maior autonomia de escolha, geralmente com fins indefinidos, por puro prazer de explorar e desenvolver sua criatividade. Por outro lado, o trabalho tem um caráter mais educativo sob as orientações do professor (a), com o objetivo de alcançar os fins definidos, mas sem interromper diretamente o desenvolvimento do jogo. Christie (1991) apud Kishimoto (2017), apresenta os critérios criados que são essenciais para compreender o papel do jogo na educação infantil:

A não-literalidade permite que a criança crie realidades, estimulando imaginação, pensamento crítico e criatividade. O efeito positivo do brincar favorece o bem-estar emocional, garantindo segurança e motivação para aprender. A flexibilidade incentiva a experimentação, a criatividade e a resiliência, valorizando erros como parte do processo. A prioridade do

processo de brincar reforça que o foco deve estar na diversão e na experiência, e não apenas no resultado, evitando que a brincadeira perca o sentido. A livre escolha fortalece a autonomia, permitindo que a criança selecione suas próprias atividades. Por fim, o controle interno coloca a criança como protagonista da brincadeira, com o professor atuando como mediador, promovendo autonomia, pensamento crítico e desenvolvimento integral.

Refletindo sobre esses critérios, observa-se que sua aplicação na prática escolar pode ser desafiadora, especialmente devido à necessidade de formações docentes específicas e à pressão por resultados em contextos educacionais tradicionais. Além disso, deve-se considerar a diversidade cultural e socioeconômica das crianças para garantir que as práticas lúdicas sejam inclusivas e significativas para todos, pois o processo de aprendizagem não consiste apenas em impor regras a serem seguidas, mas sim dispor de espaços para todos contribuírem na construção de conhecimento. De acordo com Vygotsky (1989), às necessidades e os incentivos das crianças não devem ser ignorados, pois quando são negligenciados dificulta a capacidade de entender o avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo progresso está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Em um estudo realizado na Creche Edite Fonseca Rodrigues, localizado na cidade de Itaporanga/PB, foi observado

que a introdução de jogos e brincadeiras contribuiu significativamente para a redução de comportamentos agressivos, além de promover maior envolvimento e interação entre as crianças, auxiliando no desenvolvimento do afeto e na socialização (Chagas, 2014). Tal relato prático reforça a relevância do ambiente lúdico para a construção de vínculos e para a aprendizagem ativa, as quais encontram respaldo em uma ampla gama de estudos científicos que demonstram sua eficácia no desenvolvimento integral da criança. Ao permitir a expressão espontânea, a resolução de conflitos e a experimentação de papéis sociais, o jogo torna-se uma ferramenta essencial para a desmistificação do desconhecido, ampliando horizontes cognitivos, emocionais e sociais.

3.2 OS IMPACTOS A LONGO PRAZO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS OCASIONADOS PELA CARÊNCIA DE PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação incompleta ou inadequada dos educadores representa um entrave para o uso efetivo do jogo como ferramenta pedagógica. Isso implica que os educadores não devem atuar com rigidez, focando somente em resultados concretos, mas precisam acompanhar o processo e colaborar na resolução de possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos. A flexibilidade e a inclusão são essenciais para garantir que todos

aprendam e se desenvolvam integralmente. Kishimoto (2002) ressalta que o papel do professor deve ir além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo participação ativa nas brincadeiras e respeito ao ritmo e interesses da criança.

A preparação dos educadores é vital para compreender as características individuais dos alunos, como timidez, liderança, cooperação, criatividade e resistência, o que permite intervenções mais personalizadas, ajustadas ao ritmo e às necessidades de cada criança. A ausência de formação continuada pode comprometer esse processo. O Decreto nº 5.154/2004 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (1999) reforçam que a falta de preparo dos docentes compromete o desenvolvimento integral das crianças a longo prazo, pois limita a aplicação de metodologias adequadas às especificidades das faixas etárias, afetando o direito à educação de qualidade, democrática e inclusiva, conforme disposto na Lei nº 9.394/1996 (Artigo 3º), que estabelece princípios como:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar.

É pertinente admitir, contudo, que as atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula não devem ser centradas exclusivamente na diversão em si, mas pode ser feita uma mesclagem entre diversão e aprendizagem. Assim como, Kishimoto (2002, p. 149) reforça “combinar momentos de brincadeira livre e atividades orientadas”, ainda acrescenta que “o educador deve, também, brincar e participar das brincadeiras, demonstrando não só o prazer de fazê-lo, mas estimulando as crianças para tais ações”.

Ainda, Pimenta (2012, p. 45) alerta para as “(...) práticas de antecipação da escolaridade, típicas do ensino fundamental, desrespeitam a forma de compreensão do mundo pela criança”. Que, levando para o âmbito da educação infantil, especificamente, deve-se ter o máximo de cuidado para que o processo de ensino-aprendizagem não desrespeite o desenvolvimento infantil ou tenha pressão por resultados. Pois, isso pode ocasionar o risco de escolarização precoce, marcada por frustração, desmotivação e até mesmo dificuldade de

aprendizagem, quando o ensino não respeita o ritmo natural da criança.

Em consonância com essa análise, embora o ato de ensinar também ensine o professor, isso não significa que ele possa atuar sem a devida competência. O autor enfatiza que o educador não deve ensinar aquilo que não domina, pois possui a responsabilidade ética, política e profissional de se preparar previamente. Para Freire, a docência exige uma formação contínua, construída por meio da capacitação permanente e da análise crítica da própria prática pedagógica.

Por isso, investir em formação continuada é imprescindível para capacitar os educadores a planejarem e conduzirem atividades lúdicas compatíveis com as séries, faixas etárias e ritmos das crianças, promovendo autonomia, aprendizado significativo e desenvolvimento saudável. É fundamental qualificar os professores para mediar o jogo considerando as particularidades culturais e sociais das comunidades em que atuam, superando paradigmas tradicionais por meio da valorização do processo de aprendizagem lúdica e protagonista e da atuação flexível e inclusiva dos profissionais da educação.

3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da temática central do estudo, foram estruturados três tópicos para facilitar a sistematização da compreensão acerca da relação entre jogo infantil e desenvolvimento integral das crianças. O primeiro tópico destaca os benefícios do jogo infantil no desenvolvimento integral, mostrando que, apesar de anteriormente ser visto como mero divertimento sem valor educativo, hoje reconhece sua relevância dentro do contexto educacional para a aprendizagem e crescimento global da criança (Christie, 1991; Vygotsky, 1991; Piaget, 1983; Kishimoto, 2001). As atividades lúdicas promovem a criatividade, motivam o aprendizado, favorecem o desenvolvimento social e emocional, e estimulam o raciocínio lógico e capacidades físicas. O segundo tópico aborda os seis critérios de identificação das características do jogo infantil apresentados por Christie (1991), sublinhando a relevância desses aspectos para as práticas pedagógicas da educação infantil. Tais critérios enfatizam a necessidade de se valorizar o processo da brincadeira e os resultados explicitamente alcançados de forma equilibrada, garantindo autonomia, flexibilidade e controle interno dos educandos durante o jogo. O último tópico explora os impactos a longo prazo relacionados à falta de formação adequada dos professores, destacando que essa

deficiência compromete a aplicação efetiva de metodologias lúdicas e ativas e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral dos educandos. Assim, reforça-se a importância da formação continuada dos profissionais para que possam mediar o jogo respeitando as particularidades culturais e sociais de cada contexto (Kishimoto, 2002; Decreto nº 5.154/2004; Freire, 2001).

Por essa organização, a pesquisa integra os elementos fundamentais da temática, evidenciando que a qualificação docente é um elemento indispensável para garantir que as atividades lúdicas desenvolvam o potencial das crianças, estimulando seu pleno desenvolvimento integral ao longo da trajetória escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo construído reafirma a importância do jogo infantil como ferramenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento holístico das crianças na educação infantil. Foi possível evidenciar que, embora o jogo tenha sido historicamente desvalorizado como atividade educativa, sua inclusão sistemática no ambiente escolar deve

ganhar mais força, gerando assim ainda mais benefícios significativos nas dimensões cognitiva, emocional, social e física das crianças da educação infantil. A análise dos critérios propostos por Christie (1991) revelou-se essencial para compreender as características próprias do jogo infantil que o distinguem do trabalho, particularmente a ênfase na autonomia, no prazer e no processo em si, e não apenas nos resultados. A aplicação desses critérios na prática pedagógica exige, porém, formação adequada dos educadores, para que possam mediar as atividades lúdicas respeitando as particularidades e ritmos das crianças, proporcionando assim uma educação de qualidade.

Destaca-se, ainda, que a carência na preparação docente limita a efetividade do jogo como recurso pedagógico, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças, fato reforçado por regulamentações educacionais brasileiras que ressaltam a necessidade de formação continuada e contextualizada dos profissionais da educação. Assim, a pesquisa contribui para a vizibilização da importância de integrar o jogo infantil nas práticas educativas com respaldo teórico e clínico, ressaltando a necessidade de valorização da ludicidade como parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem infantil, visando uma educação mais inclusiva, significativa e promotora do desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: Brasília, 20 abr. 1999.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a política nacional de educação profissional e tecnológica, estabelece as diretrizes para formação inicial e continuada de trabalhadores e dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, 23 jul. 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

CHAGAS, Maria da Luz Rodrigues das. Jogo na educação infantil. 2014. 35 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CHRISTIE, James F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires (2ème partie). L' éducation par le jeu et l'environnement, nº 44, p. 3-6, 1991. James Christie. ASU Search. Disponível em: <https://search.asu.edu/profile/10429>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DELVAL, J. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). Conhecimento cotidiano, escolar e

científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar. São Paulo: Ática, 1998. v.1. p. 15-35.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, v. 15, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

FROEBEL, Friedrich. The education of man. Ed. Harris, W.T. Trad. Hailmann W.N. Nova York: D. Appleton, 1912.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: O Brincar e Suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998 - 2001.

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, A. L.; OLIVEIRA, F. H.; SANTOS, R. P. Neuroeducação e ludicidade: relações e impactos no desenvolvimento infantil. Cadernos de Neurociências Aplicadas, v. 8, n. 1, p.

22-38, 2023.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Ltda, 1989 - 1991, p. 2-90.

CAPÍTULO IV

PROCESSOS AVALIATIVOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ARAGUATINS-TO: DIRETRIZES E PRÁTICAS PRESENTES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICOS (PPP)

Jorlan Lima Oliveira⁸
Carlas Daniela Gomes Ferreira da Silva⁹
Estefany Duarte Oliveira¹⁰

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem se constituído em um dos eixos centrais das discussões educacionais contemporâneas, especialmente por sua estreita relação com a qualidade do ensino e com a efetividade das políticas públicas voltadas à educação básica. Mais do que um instrumento técnico, a avaliação representa um ato pedagógico e ético que reflete

⁸ Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - UNIFESSPA, professor do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS/ Campus Araguatins, membro do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE), jorlan.oliveira.jlo@gmail.com

⁹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Estado do Tocantins – Unitins. Integrante de Grupo de Pesquisa Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE), carlasdaniela549@gmail.com

¹⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Estado do Tocantins – Unitins. Integrante de Grupo de Pesquisa Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE), Fannyoliver617@gmail.com

concepções de ensino, aprendizagem e sociedade. No contexto brasileiro, as práticas avaliativas vêm sendo amplamente debatidas por autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2013) e Haydt (2006), que destacam a necessidade de superar modelos classificatórios e excludentes, em favor de uma avaliação processual, diagnóstica e formativa, voltada à promoção da aprendizagem.

Historicamente, a avaliação escolar foi concebida sob uma perspectiva somativa, centrada na mensuração de resultados e na atribuição de notas. No entanto, as transformações sociais e educacionais das últimas décadas impulsionaram a ressignificação desse conceito. A avaliação diagnóstica, por exemplo, passou a ser compreendida como ponto de partida para o planejamento pedagógico, pois permite identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos estudantes (Haydt, 2006). Já a avaliação formativa, conforme propõe Hoffmann (2013), assume um caráter mediador, acompanhando o percurso do estudante e promovendo intervenções contínuas que favorecem a aprendizagem. Por sua vez, Luckesi (2011) enfatiza que avaliar deve ser um ato de acolhimento e reflexão, e não de punição, orientando-se por princípios de justiça e inclusão.

Paralelamente às práticas avaliativas internas, o Brasil consolidou, sobretudo a partir da década de 1990, sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os sistemas estaduais de monitoramento do desempenho escolar. Esses instrumentos, ancorados em referenciais estatísticos como a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), buscam medir o desempenho dos estudantes e subsidiar o planejamento de políticas educacionais. No entanto, pesquisadores alertam que, quando os resultados dessas avaliações são utilizados de forma isolada, corre-se o risco de reduzir o processo educativo à lógica do ranqueamento e do controle, esvaziando seu caráter formativo (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2013).

No Estado do Tocantins, a política de avaliação ainda se encontra em processo de consolidação. Por se tratar de uma unidade federativa relativamente jovem — instituída pela Constituição Federal de 1988 e formalmente organizada em 1989 —, suas diretrizes educacionais passaram por distintas fases de formulação, muitas delas marcadas por descontinuidades decorrentes de mudanças administrativas e político-partidárias. Tais oscilações dificultam a construção de uma política de avaliação consistente e duradoura, que reflita as especificidades socioculturais e econômicas do estado. A partir de documentos públicos, artigos e normativas oficiais, observa-se que, embora existam esforços de institucionalização, o Tocantins ainda enfrenta desafios relacionados à sistematização e à transparência de suas práticas avaliativas.

Nos últimos anos, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (Seduc-To) tem buscado fortalecer a gestão democrática e ampliar o acesso à informação, especialmente por meio da disponibilização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas no site institucional. Essa iniciativa, além de atender ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 14), amplia a transparência e possibilita o desenvolvimento de pesquisas voltadas à análise das práticas escolares. O PPP, como documento orientador da ação pedagógica, revela não apenas as intenções educativas da escola, mas também a forma como compreende e operacionaliza o processo de avaliação.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar as formas de avaliação descritas nos PPPs das escolas estaduais do município de Araguatins, com base nas orientações da Seduc-TO, buscando compreender de que modo as políticas públicas de avaliação se materializam nos documentos escolares. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que utiliza levantamento bibliográfico e documental. O objeto de análise são os PPPs dos anos de 2023 e 2024 de nove escolas estaduais situadas nas zonas urbana e rural do município.

A relevância deste estudo reside em contribuir para o entendimento das práticas avaliativas no contexto tocantinense, evidenciando possíveis aproximações e distanciamentos entre as

orientações institucionais e as práticas escolares. Ao analisar como as escolas conceituam e operacionalizam os diferentes tipos de avaliação — diagnóstica, formativa e somativa — pretende-se fomentar reflexões sobre a necessidade de uma cultura avaliativa que valorize a aprendizagem como processo contínuo e inclusivo, alinhado aos princípios da gestão democrática e da qualidade social da educação.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e comparativa, uma vez que busca interpretar e compreender as concepções e práticas avaliativas expressas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas estaduais. Conforme Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é adequada quando o propósito é apreender significados, crenças e valores manifestos em documentos ou discursos, permitindo uma leitura interpretativa da realidade. Nesse mesmo sentido, Gil (2019) ressalta que a pesquisa comparativa se mostra apropriada quando se pretende identificar semelhanças e diferenças entre unidades de análise, possibilitando compreender padrões e singularidades nos contextos estudados.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise dos PPPs de escolas de ensino fundamental localizadas no município de

Araguatins, Estado do Tocantins. Foram selecionados nove documentos, referentes aos anos de 2023 e 2024, contemplando instituições situadas nas zonas urbana e rural. A escolha do corpus baseou-se na disponibilidade pública desses documentos, conforme as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (Seduc-TO). O foco recaiu sobre as seções que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem, por representarem o núcleo da política avaliativa de cada instituição.

Para a coleta dos dados, foi elaborada uma ficha de análise documental, construída com base em categorias definidas na literatura sobre avaliação escolar. Momento que observou-se os seguintes pontos: propósito e concepção da avaliação, tipos de instrumentos avaliativos e indicadores quantificação para indicação de nota.

A análise dos dados ocorreu em duas etapas complementares. A primeira consistiu na análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), envolvendo as fases de leitura flutuante dos documentos, codificação das unidades de registro e agrupamento em categorias temáticas. Essa etapa possibilitou identificar os sentidos atribuídos à avaliação nos PPPs e as concepções subjacentes às práticas descritas.

Na segunda etapa, realizou-se uma análise comparativa, segundo a orientação de Gil (2019), com o intuito de confrontar os resultados obtidos entre as diferentes escolas, buscando

reconhecer convergências, divergências, lacunas e tendências comuns.

A metodologia adotada possibilitou compreender, com base em dados documentais, como as escolas estaduais de Araguatins expressam suas concepções e práticas avaliativas nos respectivos PPPs. A partir dessa análise, torna-se possível discutir, no capítulo seguinte, os resultados e as interpretações obtidas, evidenciando como as orientações institucionais da Seduc-TO se materializam nas práticas escolares e quais desafios permanecem para a consolidação de uma política avaliativa efetivamente formativa e democrática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as escolas analisadas, quatro situam-se na zona rural e cinco na zona urbana do município de Araguatins. Dentre estas, destaca-se uma escola militar, cuja gestão é compartilhada — o cargo de direção é ocupado por profissional vinculado à Polícia Militar ou ao Corpo de Bombeiros, enquanto a equipe pedagógica é composta por servidores civis. Essa configuração segue o que estabelece a Lei Complementar nº 83, de de setembro de 2012, publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 3.708, de 4 de setembro de 2012, que dispõe sobre a criação dos Colégios da Polícia Militar.

No caso dessa instituição, o processo avaliativo incorpora dois eixos principais: de um lado, instrumentos de natureza disciplinar, vinculados à hierarquia e aos códigos de conduta militar; de outro, práticas avaliativas alinhadas às políticas educacionais estaduais, com ênfase na mensuração de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCT). A análise seguiu rigorosamente os critérios metodológicos definidos neste estudo, buscando apresentar, de forma comparativa e coerente, as nuances identificadas nas seções “Avaliação da Aprendizagem” dos PPPs examinados. Dois aspectos merecem destaque inicial. O primeiro diz respeito às mudanças substanciais entre os anos de 2023 e 2024, indicando possíveis reorientações na formulação dos documentos. Ainda que não tenham sido encontradas, no site da Seduc-TO, evidências documentais que comprovem oficialmente uma alteração na política educacional, observou-se que os PPPs de 2024 apresentam ajustes redacionais e conceituais que sugerem maior alinhamento às políticas

de avaliação estadual.

O segundo aspecto refere-se à exclusão de uma escola da amostra, motivada pela mudança de regime de ensino em 2024, quando a instituição passou a adotar o tempo integral. Como o modelo de avaliação nesse formato difere das demais escolas, sua

exclusão foi necessária para garantir a consistência comparativa dos dados, resultando em uma amostra final de oito escolas.

A análise concentrou-se em seis categorias principais: (1) propósito da avaliação,

(2) tipos de instrumentos utilizados, (3) indicadores qualitativos e. A seguir, apresentam-se os principais achados e discussões correspondentes.

3.1 Propósito e Concepção da Avaliação

Com base nos referenciais teóricos de Luckesi (2011) e Hoffmann (2013), identificou-se que as escolas analisadas mencionam, de forma recorrente, as modalidades somativa, formativa e diagnóstica. Essa categorização reflete uma compreensão teórica consolidada na literatura educacional brasileira (HOFFMANN, 2005; 2009; 2013; LUCKESI, 2011; HAYDT, 2006; VASCONCELOS, 2003) e também nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual determina que o rendimento escolar deve observar critérios de avaliação contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos do aprendizado.

O termo “contínua” é compreendido, nas escolas, como sinônimo de periodicidade avaliativa, distribuída ao longo do processo de ensino. No entanto, a literatura especializada alerta

que a avaliação contínua deve envolver acompanhamento permanente e intervenções pedagógicas constantes, e não apenas a repetição de instrumentos formais de mensuração. Nesse sentido, é importante diferenciar aprovação escolar de proficiência efetiva, pois o acompanhamento diário do estudante visa justamente garantir a aprendizagem, e não apenas o cumprimento de etapas curriculares.

3.2 Emergência da Avaliação Diagnóstica

O termo “diagnóstica” aparece de forma mais expressiva nos PPPs de 2024, sinalizando uma mudança significativa na política estadual de aferição do desempenho dos estudantes. Essa ênfase coincide com o fortalecimento de sistemas de avaliação externa no Tocantins, processo que, segundo De Paula Silveira (2021), remonta a 2012 com a criação do Sistema de Avaliação do Tocantins (SALTO), posteriormente substituído, em 2016, pelo Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Tocantins (SIAPTO).

A partir de 2018, o Estado instituiu o Sistema de Avaliação da Educação do Tocantins (SAETO), consolidado pela Lei Estadual nº 4.395, de 8 de maio de 2024, que tornou obrigatória e contínua a realização de avaliações externas na rede estadual. Essa legislação representa um marco na política

educacional tocantinense, ao instituir um sistema de avaliação permanente e articulado às metas de desempenho da Seduc-TO

Como reflexo dessa política, verificou-se que, em 2024, o resultado do SAETO passou a compor parte das notas bimestrais dos estudantes, especialmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança evidencia uma maior integração entre as avaliações externas e o sistema interno de avaliação das escolas, configurando-se como uma das alterações mais expressivas entre os períodos analisados.

3.3 Políticas de Fortalecimento da Educação

Em um contexto mais amplo, observa-se que, a partir de 2022, o Estado do Tocantins passou a adotar um conjunto de iniciativas estruturais e pedagógicas voltadas ao fortalecimento do sistema público de ensino. Dentre essas ações, destacam-se a reforma de escolas, a aquisição de equipamentos tecnológicos e de climatização, e a instituição de programas de incentivo à melhoria do desempenho escolar, como o Prêmio Escola que transforma, atualmente em sua terceira edição.

Essas medidas estão integradas ao Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE), instituído pela Lei Estadual nº 4.220, de 28 de agosto de 2023, que estabelece diretrizes para o aprimoramento da gestão da aprendizagem e da

infraestrutura escolar. O Art. 4º do referido programa determina a implementação de ações pedagógicas e de monitoramento contínuo, incluindo o uso sistemático dos resultados do SAETO como indicador central de desempenho. Essa diretriz reforça o papel das avaliações em larga escala como instrumentos de gestão e planejamento educacional, além do mais:

VI - realização de investimentos e acessibilidade em infraestrutura, para adequação, ampliação, construção e modernização dos espaços escolares, promovendo melhoria no transporte escolar, na aquisição de materiais didáticos e de suporte pedagógico, científico e tecnológico na educação básica; [...]

I - implementação e monitoramento da aplicação e dos resultados das avaliações em larga escala, por meio do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins - SAETO, que contemplarão, especialmente, Língua Portuguesa e Matemática, sem prejuízo da extensão às demais áreas ou componentes curriculares nas Redes Públicas de Ensino.

II - realização de ações pedagógicas e de gestão educacional com foco na alfabetização na idade certa, visando ao fortalecimento do currículo, inovação dos processos do ciclo de alfabetização com monitoramento e avaliação sistêmica.

A análise dos PPPs evidencia um movimento de alinhamento gradual das escolas às políticas estaduais de avaliação, especialmente a partir de 2024, quando o SAETO e o

PROFE passaram a integrar formalmente o conjunto de orientações da Seduc-TO. Contudo, nota-se que, apesar dos avanços na padronização dos processos avaliativos, persistem desafios relacionados à clareza conceitual e à autonomia pedagógica das escolas, que ainda oscilam entre uma avaliação de caráter formativo e uma lógica predominantemente somativa e classificatória.

Os resultados apresentados revelam que o sistema de avaliação educacional do Tocantins encontra-se em fase de consolidação, com esforços significativos para integrar práticas internas e externas de aferição da aprendizagem. Entretanto, as evidências apontam para a necessidade de fortalecer o papel pedagógico da avaliação, de modo que ela contribua efetivamente para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma as escolas estaduais de Araguatins-TO organizam e implementam suas práticas avaliativas, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos anos de 2023 e 2024, considerando as orientações da Seduc-TO e os referenciais teóricos sobre avaliação escolar. Ao longo da pesquisa, tornou-

se evidente que, embora todas as escolas mencionem as modalidades diagnóstica, formativa e somativa, há diferenças significativas na forma como essas avaliações são planejadas e aplicadas, refletindo concepções pedagógicas distintas e diferentes níveis de alinhamento com as políticas estaduais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os resultados apontaram mudanças importantes entre os dois anos analisados. Em 2024, por exemplo, observou-se uma maior ênfase na avaliação diagnóstica e na utilização de instrumentos externos, como o SAETO, que passaram a compor parte do cálculo das notas bimestrais. Essa mudança demonstra um esforço das escolas em alinhar suas práticas aos instrumentos de monitoramento da aprendizagem previstos pelas políticas públicas estaduais. Ao mesmo tempo, infere-se que a avaliação formativa, embora presente, ainda enfrenta desafios para se consolidar como prática contínua e efetivamente mediadora da aprendizagem, refletindo a tensão histórica entre abordagens tradicionais e propostas mais inovadoras de avaliação.

De forma mais ampla, os achados indicam que o Tocantins vem avançando na construção de políticas de avaliação estruturadas, com a implementação do PROFE e a consolidação do SAETO, garantindo maior padronização e acompanhamento do desempenho escolar.

Assim, o estudo contribui para uma compreensão mais detalhada sobre como as políticas estaduais se traduzem na prática escolar, evidenciando tanto os progressos quanto os desafios a serem enfrentados. Ao mesmo tempo, aponta caminhos para futuras pesquisas, que poderiam investigar o impacto dessas mudanças na prática docente, na aprendizagem dos estudantes e na percepção da comunidade escolar, aprofundando a discussão sobre a efetividade das políticas de avaliação no contexto local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 25 set. 2025.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

DE PAULA SILVEIRA, E. Sistema De Avaliação Do Estado Do Tocantins-Saeto: uma análise pedagógica dos descritores de língua portuguesa dos estudantes da 3º série do ensino médio das escolas públicas. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13235>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio*. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOCANTINS. Lei n.º 4.220, de 28 de agosto de 2023. Institui o Programa de Fortalecimento da Educação – PROFE das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_4220-2023_66448.PDF. Acesso em: 15 ago. 2025.

TOCANTINS. Lei n.º 4.395, de 8 de maio de 2024. Dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Tocantins – Saeto, e adota outras providências. Disponível

em: https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_4395-2024_69830.PDF. Acesso em: 16 ago. 2025.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

CAPÍTULO V

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS BRINQUEDOTECAS NO MEIO URBANO E COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

Vitória Labres Rodrigues¹¹

Carmen Hannud Carballeda Adsuara¹²

Robenilson Moura Barreto³

¹¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS Araguatins, membro do Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação-GLEHE, Lattes <https://lattes.cnpq.br/866865070321565> Orcid <https://orcid.org/0009-0006-1480-5979> e mail: vitorialabres@unitinsl.com;

¹² Docente da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins), doutora em psicologia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, pesquisadora do Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE).. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8372974084142072> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4887-9125> E-mail: carmen.hc@unitins.br

³ Psicólogo. Psicanalista. Professor. Pesquisador. Doutorando e mestre em Psicologia Clínica e Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP-UFPA). Membro pesquisador do Grupo de Narrativas, Ancestralidades e Bem-Viver ” (PPGP-UFPA). Membro fundador da Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (as) e Pesquisadoras (os) (ANPSINEP). Membro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Ativista do Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8616-8792>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6276223072551819>. E-mail: robenilsonbarreto@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

*“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”
Provérbio africano*

O presente capítulo aborda a importância da Brinquedoteca como espaço de desenvolvimento e aprendizagem para a criança, com enfoque em políticas públicas e o direito da criança à cidade, e defende esse como um espaço de atuação do profissional de pedagogia, a partir de uma experiência de curso de formação de brinquedista - modalidade de extensão universitária - e um acúmulo coletivo de reflexões e vivências não acadêmicas com relação à temática.

A Brinquedoteca é um ambiente coletivo que acolhe, estimula e enriquece o desenvolvimento da criança, com um acervo de brinquedos e a mediação do brinquedista na criação e recriação de brincadeiras diversas, a fim de potencializar o desenvolvimento infantil individual e coletivo. Segundo Friedmann A. (1992), O brincar proporciona à criança diferentes meios para construção do conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, a disponibilização desse dispositivo social nas cidades garante o direito à convivência familiar e comunitária, e, de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, “a família, a sociedade e o Estado têm o dever

de assegurar, com prioridade absoluta, que crianças e adolescentes tenham esse direito garantido”.

A proposta de curso formativo para brinquedistas surgiu da demanda de maior visibilidade do direito das crianças em permanência nos ambientes sociais, algo que, por vezes, é negado, produzindo exclusão, e gerando o seguinte questionamento: a cidade tem sido pensada e planejada para as crianças? E as instituições, que representam o mesmo Estado que deve garantir direitos a essa população, têm se responsabilizado por isso? De acordo com o que observamos no cotidiano local, é possível que a exclusão das crianças mantenha uma espécie de “depósito infantil” nos diferentes contextos, de forma que tal desigualdade, que afeta diretamente um grupo considerável de mães, principalmente mães solas, esteja sendo naturalizado, inviabilizando a demanda das brinquedotecas e dos brinquedistas na urbanidade.

No caso do Câmpus Araguatins da UNITINS, observa-se que, na comunidade universitária, boa parte dos acadêmicos (as), são mães e necessitam dessa rede de apoio. Diante desse cenário, a brinquedoteca funciona como espaço de acolhimento às crianças, oferecendo atividades lúdicas e educativas, garantindo que além dos cuidados, possam ter mediação para se desenvolver, sendo um fator de promoção de justiça social para as crianças, mas também para suas cuidadoras, que, no caso do ensino

superior, podem ter esse suporte de uma política de permanência estudantil e de convivência comunitária e participação social.

Assim, o projeto do curso de formação de brinquedista aqui trabalhado por meio da metodologia do relato de experiência, teve como objetivo geral, formar brinquedistas aptos ao cuidado brincante com diferentes faixas etárias. A formação contou com três módulos, oferecidos aos sábados à tarde. Ao todo, o curso contou com duas professoras pesquisadoras da área como ministrantes - uma com formação na Psicologia e outra na Pedagogia.

Um dado interessante foi que o público-alvo foram os acadêmicos do curso de Pedagogia, e membros da Associação de Pais, Profissionais e Amigos de Pessoas Atípicas (Appa) de Araguatins, que contou com três associadas na turma. O intuito das participantes da Associação, foi fortalecer e consolidar a brinquedoteca criada em sua sede. Segundo o que foi relatado nos encontros, o curso contribuiu para a compreensão da complexidade da temática e da brinquedoteca, bem como da importância do papel do brinquedista para garantir sua intencionalidade psicopedagógica e social. Os acadêmicos, por sua vez, também relataram a importância de se perceber a possibilidade de uma política pública direcionada às brinquedotecas no espaço urbano.

Assim, o curso se mostrou bastante produtivo e relevante, desvelando novos olhares para a realidade, desnaturalizando as

relações humanas - principalmente as relações adulto-criança e trazendo um novo posicionamento crítico com relação ao desenvolvimento urbano nas cidades e à necessidade de políticas públicas específicas voltadas para as crianças.

METODOLOGIA

O presente relato consiste na análise do relato de experiência de uma das autoras do trabalho com relação à sua vivência no referido Curso de Formação de Brinquedista, juntamente a uma análise documental, retratando o curso, realizado na Universidade Estadual do Tocantins- Campus Araguatins. Segundo Severino (2007), a pesquisa documental é aquela cujo conteúdo textual ainda não foi trabalhado, sendo esse o objeto de análise do pesquisador, de modo que foi analisado o Projeto que embasou a realização dos três módulos formativos ofertados pela Universidade. Assim, os módulos correspondentes foram, cronologicamente:

- 1) “Brinquedoteca: contexto e conceito”, que abordou os direitos humanos, com enfoque no direito das crianças, conforme seu próprio Estatuto-ECA, e no direito à cidade, de acordo com o Estatuto das Cidades;
- 2) o segundo sobre o “Brincar e o desenvolvimento humano”, em que foram estudadas três abordagens

clássicas das teorias do desenvolvimento humano, com enfoque em Piaget, Vygotsky e Wallon (Taille; Oliveira; Dantas, 1992), destacando-se as reflexões possíveis sobre as brincadeiras e o papel dos brinquedistas nesse contexto, com base em tais perspectivas;

- 3) e, o terceiro, que tratou dos “Jogos e Brincadeiras: concepção e criação”, sendo um módulo mais voltado à prática brincante, em que os participantes puderam trabalhar com materiais e brinquedos diversos disponibilizados pelo curso.

Todos os módulos aconteceram em uma sala de aula da Universidade, e cada momento foi registrado em diário de campo pela autora que participou como estudante dessa primeira turma do curso, que fez o registro escrito daquilo que ouviu, viu, presenciou, experienciou subjetivamente (aquilo que pensou, o que sentiu, como se afetou), no decorrer da experiência e, dessa forma, refletiu sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994). A partir disso, foi possível, em diálogo com a orientadora e ministrante do curso, e com o co-orientador, também da área da Psicologia da Educação, escolher recortes da experiência a fim de perfazer e demarcar reflexões temáticas para a análise de dados. De forma complementar, trabalhou-se com fonte documental, tanto com o projeto do curso registrado no

formulário próprio da instituição, como com a matéria jornalística sobre o curso publicada no site da Universidade, trazendo dados textuais e imagéticos, sob o título “Câmpus de Araguatins realiza Curso de Formação de Brinquedista” (Barbosa, 2024).

Com relação à análise de dados, o trabalho está embasado no materialismo histórico-dialético (Tuleski; Chaves; Leite, 2016), que pressupõe que as relações sociais do modo de produção capitalista organizam as relações sociais humanas interpessoais, direcionando o olhar crítico por meio da categoria da contradição. Dito isso, uma pergunta que emergiu, revelando essa contradição social, foi: por que ambientes que recebem crianças todos os dias, a todo o momento, não dispõem de um espaço específico para seu cuidado, desenvolvimento e aprendizagem? Nesse sentido, o próximo tópico traz brevemente o referencial teórico que contribuiu para a formulação de tais questionamentos, a partir do embasamento teórico sobre brinquedotecas, desenvolvimento humano e infância, políticas públicas e direitos humanos das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069 Art.4), é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família, e excepcionalmente,

em família substituta assegurada com a vivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. Segundo Santos (1995), as leis determinam o brincar como direito fundamental à criança, no entanto, a seguridade de tal direito, têm sido minimizadas devido às contradições do processo de urbanização, de modo que as cidades têm crescido sem o acompanhamento das políticas públicas. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (lei nº 8.069 Art. 59), os municípios com o apoio dos estados e da União devem estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e juventude, o que, ao menos nos interiores da região Norte, parece algo raro diante da ausência ou fragilidade na disponibilidade de tais dispositivos sociais.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB), criada no Brasil em 1984, define a Brinquedoteca como um espaço pensado para atender tal grupo, oferecendo atividades lúdicas, mediadas por um brinquedista, promovendo o desenvolvimento humano a partir do brincar. Desnaturalizar a ausência desse espaço, permite refletir as desigualdades na vida urbana no contexto das infâncias e a questão do direito à cidade e dos desafios e possibilidades com relação à garantia dos direitos das crianças, nesse sentido, convergimos com os questionamentos de Gobbi et al (2022, p. 19): “Se a cidade é lugar de crianças, como elas têm sido consideradas? Em quais locais e condições? O que é

produzido por elas? O processo de segregação social atinge as crianças? Ou seja, em que medida os ambientes e instituições estão cuidando e promovendo vida às crianças e até que ponto estão sendo meros depósitos de segregação e exclusão do convívio social mais amplo? A brinquedoteca possui esse potencial de se constituir como espaço educativo não formal que amplia o convívio social a partir do brincar, se configurando como um território existencial para as diferentes subjetividades infantis.

No compartilhamento da experiência do brincar coletivo, a brinquedista acolhe as manifestações das crianças e possibilita que elas também deixem suas marcas e reorganizem o espaço a elas destinados. Por meio de relações embasadas na troca, no compartilhamento e no respeito, a brinquedoteca deixa de ser apenas um espaço para as crianças e constituiu-se em um **espaço das crianças** na cidade, e, na sua materialidade, permite um itinerário de brincadeiras (Padini-Siliano; Valença, 2017). Assim, a falta de espaços que valorizem o encontro entre gerações dificulta a transmissão de saberes e memórias e o encontro de narrativas, tão potente para o desenvolvimento integral das crianças.

A possibilidade de se criar espaços que promovam os vínculos, as trocas sociais, a imaginação e a descoberta é uma forma de reconhecer o direito das crianças de viver a infância além da escola. Portanto, a partir dessa perspectiva, se faz importante que seja possibilitado que as crianças deixem marcas,

expressem suas ideias e desejos, e participem autenticamente da organização das brinquedotecas, participando socialmente da construção do cotidiano da cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Qualitativamente, é possível dizer que há trabalhos significativos sobre direito da criança à cidade, ou direito à cidade e infâncias, bem como produções sobre brinquedotecas, ficando a demanda da produção de dados quantitativos para próximos estudos e pesquisas. Também são necessários mais trabalhos que investiguem a relação entre ambos, frisando esse entrecruzamento: direito à cidade e brinquedotecas, a fim de corroborar para a construção de políticas públicas com esse direcionamento específico, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento infantil, para potencializar o convívio familiar e comunitário, e o desenvolvimento social das cidades, e, ainda, como espaço de atuação da Pedagogia, enquanto ciência e profissão, e de áreas afins em um viés interdisciplinar.

O relato a seguir vai de encontro a essa aspiração, de modo que foram descritos os principais aspectos e atividades realizadas ao longo da experiência do curso, em que durante a discussão da temática do primeiro módulo, surgiu a seguinte pergunta por parte da estudante autora deste trabalho: *“as cidades*

em seu crescente desenvolvimento urbano, têm pensado em ambientes, voltados à infância, como direito da criança?”. Diante dessa análise, é importante evidenciar que no Estado do Tocantins, por exemplo, apenas nove brinquedotecas estão cadastradas na Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), sendo a maioria na capital do Estado (Palmas). A ABBri, fundada em 1985, é afiliada à Associação Internacional de Brinquedotecas (ITLA), que tem como função garantir o direito do brincar à criança em ambiente urbano. A questão levantada pela estudante foi: *“e as crianças das demais cidades tocantinenses?”*.

O direito à cidade: que direito é esse?: Apesar de habitar na cidade, estudar na cidade, a estudante relatou pouco conhecimento sobre o direito à cidade e, de modo geral, a turma não soube dizer do que se tratava o Estatuto da Cidade, tão importante como qualquer outro documento dessa natureza. A discussão implicou na responsabilização coletiva no cuidado com as crianças, e a ausência desses espaços como reflexo da invisibilidade da criança no cotidiano do meio urbano. A criança como um ser em desenvolvimento é um sujeito capaz de construir sentidos sobre o mundo à medida que participa e se sente pertencente às relações. A possibilidade de criar espaços que promovam vínculos, a interação social, a imaginação e a descoberta, é uma forma de reconhecer o direito das crianças e sua vivência e contribuição para a vida nas cidades.

Figura 1 - Registro do primeiro módulo.



Fonte: Fotos do acervo pessoal do curso. Reprodução: Barbosa (2024).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (lei nº 8.069. Art. 3). A lei assegura, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, e todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Entre diversos fatores externos que afetam a infância da criança, é importante pensar em espaços físicos que permitam à criança a interação e socialização, para que o lúdico não perca seu espaço, diante aos avanços da sociedade contemporânea. Assim, o olhar ampliado e crítico para esse desenvolvimento humano socialmente constituído, permite

pensar criticamente o que tem sido oferecido às crianças em termos de políticas públicas.

Com base nesse conteúdo, extraído do planejamento do curso, as afetações que atravessaram a experiência de uma das autoras do presente artigo, estudante de pedagogia, foram a desnaturalização da infância nas cidades até o olhar ampliado para a atuação do profissional da pedagogia nas políticas públicas. Tal aspecto subjetivo está registrado nos trechos abaixo, provenientes do relato de experiência:

No decorrer dos três dias de curso ministrado pela professora de psicologia Carmen Adsuara, pude perceber o quão é necessário discutir sobre infância e os direitos da criança, uma temática pouco dialogada no âmbito social, durante a realização dos módulos, conhecemos o conceito de brinquedoteca, sua importância e o que é brinquedista.

(...)

No último módulo, mediado por a professora de pedagogia Amanda Miranda, pude desfrutar de jogos e brincadeiras em grupo, juntamente com acadêmicos da comunidade universitária e comunidade externa (APPA de Araguatins).

(...)

Diante deste leque de conhecimentos, a partir da experiência manifestou-se o interesse de relatar sobre a prática, à qual serviu como base para a escrita deste relato. Além disso, o curso trouxe novos caminhos e perspectivas para atuação do pedagogo, contribuindo para o fortalecimento da prática pedagógica, e valorização do lúdico. (Relato de Vitória Labres, 2025).

Em suma, apesar do relato trazer de forma pontual a experiência e a percepção de uma única estudante participante do

curso, no diálogo com a orientadora e co-orientador do trabalho, evidencia a produção de sentido com relação aos temas tratados nos três módulos, o que significa, na prática, o diálogo dos estudos realizados com a realidade, apontando possibilidades e demarcando a relevância da síntese dialética aqui apresentada, enquanto fruto da transformação do pensamento da acadêmica ao longo do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo relatar uma experiência de participação em curso de formação de brinquedista, juntamente com a análise de seu projeto enquanto um documento que faz parte do dado de bastidor da experiência vivida, e, com isso, refletir sobre diferentes temáticas trabalhadas nos módulos do curso, realizado na Universidade UNITINS, na cidade de Araguatins, Estado do Tocantins.

Por meio de um estudo teórico e prático, a estudante participante do curso pôde tecer inúmeras indagações e desnaturalizar a presença da criança nas cidades, percebendo possibilidades de participação social e construção de políticas públicas. Foi uma formação que possibilitou, portanto, uma formação intelectual sobre brinquedotecas nas cidades, em prol

da capacitar brinquedistas, mas também uma formação cidadã, a partir do contato com legislações antes desconhecidas, como o Estatuto das Cidades.

Por último, vale dizer que a atuação do pedagogo e a ampliação dos serviços nas políticas públicas, no campo das infâncias, precisa e pode ser ampliada, por meio de produções científicas e da parceria entre Estado, Universidade e movimentos populares, de modo que próximos estudos qualitativos e quantitativos são bem-vindos nessa corresponsabilização social pela dignidade humana e justiça social para as crianças, principalmente das classes pobres e interiores do país: brinquedoteca tem que ser política pública para garantir o direito da criança à cidade, e a pedagogia e áreas afins podem contribuir para essa conquista social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cyarla. Câmpus Araguatins realiza Curso de Formação de Brinquedista: A ação é desenvolvida em três encontros aos sábados e é aberta para a comunidade acadêmica e público externo. Portal de Notícias da UNITINS, 12 nov.2024 [on-line]. Disponível em <https://unitins.br/nPortal/portal/noticias/detalhes/6711-2024-11-12-campus-araguatins-realiza-curso-de-formacao-de-brinquedista> Acesso em 05 nov.2025

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 169º da Independência e 102º da República, 2016. Disponível em: [L8069](#). Acesso em: 26 set. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora, 1994

FRIEDMANN, Adriana et al. A evolução do brincar. **O direito de brincar:** a brinquedoteca, v. 4, p. 25-35, 1992.

GOBBI, M A et al. AS CRIANÇAS E O DIREITO À CIDADE: REFLEXÕES SOBRE O INADIÁVEL. In: ____ (orgs). **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal.** São Paulo: FEUSP, 2022.

PADINI-SILIANO, L.; VALENÇA, V. L. C. O ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS ENTRE CRIANÇAS. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, Jan.-Mar., 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos, et al. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artmed, p. 9, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev, e atual. – São Paulo : Cortez, 2007

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon** - teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial. São Paulo, 1992.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. **Psicol. Esc. Educ.**, 2016.

CAPÍTULO VI

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO “I ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS E MOVIMENTO SOCIAL DO BICO DO PAPAGAIO E TERRITÓRIO CONFLUENTES” E DO “II SEMINÁRIO TOCANTINS, PARÁ E MARANHÃO SOBRE O IMPACTO DA HIDROVIA ARAGUAIA-TOCANTINS” – RELATO

BRUNA ALVES DE MELO ALBUQUERQUE¹³ \
MARIA APARECIDA MORAES DA SILVA²
NATHALYA DA SILVA SANTOS³
SHAIANE PEREIRA DA SILVA⁴
CARMEN HANNUD CARBALLEDA ADSUARA⁵
LUCIVANE FERNANDES LIMA⁶
CÁSSIA LARISSA NASCIMENTO DA COSTA⁷
RENILDE LOPES COSTA⁸

¹³Estudante de Pedagogia, da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9408172201208651> ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8634-7827>. E-mail: bruna1997alvesalbuquerque@gmail.com.

²Estudante de Pedagogia, da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7973306478430698> ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7996-0247>. E-mail: mariaaparecidamoraes89087@gmail.com

³Estudante de Pedagogia, da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4935884770593147>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6481-6856>. E-mail: nathalysilva@unitins.br.

⁴Estudante de Pedagogia, da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5686821116794183> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3631-5514wz>. E-mail: shaianesilva@unitins.br.

⁵Docente da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins), doutora em psicologia pela Universidade Federal do Pará-UFGPA, pesquisadora do Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE).. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8372974084142072> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4887-9125> E-mail: carmen.hc@unitins.br

⁶Estudante de Pedagogia, da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1916514261953597> ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5981-5689>. E-mail: lucivanefernandeslima@gmail.com

⁷Estudante de Pedagogia, da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7125035995892177> ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5224-1386>. E-mail: cassiacosta021@gmail.com

⁸Estudante de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins (campus Araguatins). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5063700663327981> ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4082-736X> E-mail: renildecosta7@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata-se da Relatoria dos debates realizados durante o I Encontro de Direitos Humanos e Movimentos Sociais do Bico do Papagaio e Território Confluentes e II Seminário Tocantins, Pará e Maranhão sobre o impacto da Hidrovia Araguaia-Tocantins, realizado nos dias 30 e 31 de maio de 2025, em Araguaína-TO, evento de culminância da disciplina de curricularização da extensão, “Ética e Direitos Humanos”, do curso de Pedagogia da Unitins Araguaína. Em razão disso, o texto não possui referências bibliográficas. Ademais, é importante dizer que foi redigido pelas estudantes do sétimo período, que organizaram, promoveram, e registraram o evento, sob orientação da profa. dra. Carmen Adsuara e em parceria com apoiadores internos e externos à comunidade acadêmica, conforme consta no presente documento. Devido à sua relevância social e por se tratar de um produto acadêmico, considerou-se pertinente partilhá-lo neste livro, a fim de potencializar sua divulgação.

A Hidrovia Araguaia-Tocantins é um projeto de infraestrutura hidroviária que ainda está em fase de planejamento e implantação, sendo alvo de debates e disputas entre diferentes setores da sociedade. Idealizada como um importante corredor de transporte nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, a hidrovia pretende interligar, por meio dos rios Araguaia e Tocantins, áreas

produtoras de grãos como soja, milho e arroz a portos estratégicos da região Norte, especialmente o Porto de Vila do Conde, no Pará. Com aproximadamente 2.500 km de extensão navegável, a proposta da hidrovia visa oferecer uma alternativa mais econômica e sustentável ao transporte rodoviário, reduzindo custos logísticos, o tráfego de caminhões em rodovias e a emissão de poluentes. O governo federal, apoiado por setores do agronegócio, defende a obra como fundamental para o escoamento da produção agrícola do chamado "Arco Norte", especialmente dos estados de Mato Grosso, Pará, Tocantins e Goiás.

No entanto, o projeto ainda não foi totalmente executado devido a uma série de desafios técnicos, ambientais e sociais, e tem gerado forte resistência por parte de comunidades ribeirinhas, indígenas e organizações socioambientais. Um dos principais entraves é o Pedral do Lourenço conhecido como (Lorenção), um trecho de rochas no leito do rio Tocantins, entre Marabá e Itupiranga (PA), que impede a navegação durante boa parte do ano. Para torná-lo navegável, está prevista a realização de obras como dragagem e derrocamento, que podem causar impactos ambientais irreversíveis. Essas intervenções colocam em risco a fauna aquática, a qualidade da água e o equilíbrio dos ecossistemas fluviais. Além disso, há o temor de que o projeto leve ao deslocamento de famílias que vivem às margens dos rios, afetando o acesso à terra, à pesca e à agricultura de subsistência

— pilares da segurança alimentar e da cultura tradicional dessas populações.

Muitos moradores locais denunciam a falta de diálogo transparente por parte das autoridades e a ausência de consultas públicas efetivas, conforme previsto na legislação brasileira e em tratados internacionais que protegem os direitos de povos tradicionais. Há uma crescente preocupação de que o projeto seja conduzido sem a devida consideração dos impactos sociais, gerando conflitos fundiários, perda de territórios e aumento da desigualdade regional. Por isso, é fundamental que a implementação da Hidrovia Araguaia-Tocantins seja precedida por estudos de impacto ambiental e social detalhados, com participação ativa das comunidades afetadas, garantindo que o desenvolvimento econômico não ocorra à custa da degradação ambiental e da violação de direitos humanos.

O evento aqui relatado surgiu da preocupação social em torno da implementação do empreendimento e da falta de informações acerca do tema. Por meio da reunião da universidade com movimentos por direitos humanos e instituições da região afetada, a proposta teve como objetivo possibilitar diálogos e debates formativos acerca da conjuntura tratada. Os próximos tópicos trazem a síntese dos debates promovidos nos diferentes momentos do I Encontro e do II Seminário.

2. RODA DE ABERTURA INSTITUCIONAL E RODA DE CONVERSA

No dia 31 de maio de 2025, por volta das 9 horas da manhã, foi dado início a um importante evento que reuniu representantes de movimentos sociais, o I Encontro de Direitos Humanos e Movimento Social do Bico do Papagaio e Território Confluentes, e o II Seminário Tocantins, Pará e Maranhão sobre os Impactos da Hidrovia Araguaia-Tocantins.

A organização do evento foi uma parceria entre a disciplina de Ética e Direitos Humanos, ministrada pela professora Carmen Adsuara, em parceria com o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Movimento Estadual de Direitos Humanos e Ambientais (MEDH-TO), Comissão Pastoral da Terra (CPT-TO), Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB). A programação foi realizada no quilombo Ilha de São Vicente, pela manhã, e no Campus da UNITINS, no período da tarde (ANEXO A). A escolha de realizar uma parte do evento no quilombo, diz respeito ao possível impacto que a implementação do grande empreendimento terá no território, além da comunidade ter o direito internacional à consulta prévia.

O intuito principal do Seminário e do Encontro foi de promover a reflexão crítica e mostrar os desafios atuais

enfrentados por cada comunidade que se fez presente, por meio do diálogo entre sociedade civil, comunidades tradicionais, universidade e instituições do sistema de garantia de direitos, visando divulgar e debater as lutas sociais que ocorrem nos territórios, especialmente em relação às questões ambientais, territoriais e de direitos humanos. O encontro contribuiu de forma enriquecedora para todos os que se fizeram presentes; ao promover o debate sobre os impactos da Hidrovia Araguaia-Tocantins às populações locais, proporcionou um momento de escuta das comunidades e a mobilização e participação popular na defesa dos direitos coletivos.

O evento começou com a apresentação de uma gincana quebra gelo com todos envolvidos, após o momento da gincana, Cristian Barros, membro da comunidade e acadêmico do 5º período de Pedagogia, recitou o poema “Coisas simples” e Hellen Vitória Bruno Pereira, estudante do 5º período de Pedagogia recitou o poema “Araguatins, minha Raiz”, os dois de autoria própria do acadêmico Cristian. Essa atividade de abertura trouxe um momento de reflexão e sensibilização para discutir sobre os temas que seriam abordados. Em seguida, Yasmin Noronha, quilombola moradora da ilha, recitou o poema “Identidade Quilombola”, de autoria de Evandro Moura Dias (comunidade Káagados, município de Arraias-TO), representando suas origens.

Logo após da mística de abertura, o diretor do Campus da Unitins, Sérgio Mendes de Anchieta Marinho, se direcionou com palavras de boas-vindas, cumprimentando a todos e agradecendo pela presença. Professor Rafael Furtado da Silva representou o curso de pedagogia, dando as boas-vindas e deixando sua gratidão pelo acolhimento. O professor deixou uma reflexão sobre a ética do cuidado e os movimentos sociais, valorizando o momento.

A professora Carmen deu as boas-vindas aos presentes e agradeceu a presença de todos. Letícia Queiroz de Freitas, quilombola da Ilha de São Vicente, e comunicadora da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), relatou que estão dando continuidade a uma luta que começou muito antes: “É como se a gente já existisse mesmo antes do quilombo existir”, falou Letícia citando sua ancestral Fátima Barros. Letícia disse que não tem conhecimento do quanto o Quilombo será afetado com a construção da hidrovía, contudo, colocou que o momento poderia lhe dar um norte sobre esse impacto.

Maria Vanir Ilídio, Coordenadora do Movimento Estadual de Direitos Humanos e Ambientais (MEDHTO), relatou que há um movimento em Palmas-TO, que está na mesma luta. Segundo ela, os políticos e outras pessoas dizem a seguinte frase: “Para que, aquele povo do Quilombo quer tantas terras?” então ela faz a mesma pergunta para os políticos: “E para que os políticos também querem ter tanta terra?”. Ela também

manifestou que pensa ser um absurdo as pessoas almejem terras que já pertencem ao povo quilombola ou ao povo Indígena, sendo essa uma grave violação de direitos humanos. Silvanei Barros, presidente da associação quilombola local, também disse que é vítima desses que estão tirando seus direitos. Ela também relatou que tem muitos apoiadores, assim como também tem pessoas que querem tirar a terra de seu povo. Tem aqueles que ajudam na luta pelas suas terras e aqueles que não ajudam. Vale dizer, todo esse tensionamento gera conflitos e potencializa mais violações e violências aconteçam, configurando um triste cenário.

Jonas Oliveira Nascimento, pedagogo e liderança do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) do estado do Pará, relatou sobre o projeto da Hidrovia Araguaia-Tocantins. Ele veio acompanhado por Conceição Dias Santos, líder da comunidade Ribeirinha, Diamante, juntamente com seu esposo e igualmente líder comunitário, Nilton Fernandes Passos (Pará), que também fazem parte do grupo que será afetado pelo empreendimento na região de Itupiranga-PA. Jonas relatou sobre a luta do MAB contra a construção da hidrovia. Segundo ele, “as pessoas têm uma casa, têm uma estrada e no outro dia alguém chega falando que vai destruir tudo aquilo”, problematizando se realmente algo bom e vantajoso para a comunidade pode advir do grande empreendimento: “a hidrovia não nasce da necessidade popular, ela nasce do interesse do Capital”.

Em seguida, o líder indígena Takak Nhoti Xikrin-Liderança Indígena Militante do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) do Pará, enfatizou que os povos Indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil e contextualizou a relação desses povos com o meio ambiente. Nesse sentido, colocou a importância de se lutar pela Ilha São Vicente, que é um território centenário. Takak destacou que a Ilha tem uma liderança muito grande por parte das mulheres, algo que ele disse ser muito bom. Pois as mulheres já têm outras obrigações como cuidar da casa, do filho, entre tantas outras, e ainda abrange essa responsabilidade de liderar a Ilha.

Posteriormente, o Dr. Sandro Ferreira representou a Defensoria Pública do Estado do Tocantins, deu suas boas-vindas esclareceu sobre seu trabalho e da defensoria, sobre a luta das comunidades contra a violação de seus direitos. Explicou que a Defensoria faz uma triagem para atender a todos que dela precisam, de acordo com a demanda que procuram e também por meio de critérios socioeconômicos. Endossou que todos os líderes comunitários e representantes de comunidades podem entrar em contato com a Defensoria sempre que precisarem.

Oscar Apinajé, liderança indígena da Associação Wyty-Catë dos povos Timbira do Maranhão e Tocantins, iniciou sua participação cantando uma música tradicional. Ele disse que todos precisam se unir e precisam lutar pela vida, por suas origens, e que todos devem continuar com a luta, pois “a

educação Quilombola e Indígena não é para nós, é para o mundo”, disse também que o momento trará conhecimento e terá pontos positivos nessa luta.

Maria Djane Luz Viana dos Santos (professora e chefe substituta do SEDISC/CR-ATO/FUNAI), representando a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), expressou que se sentiu impactada com o aprendizado compartilhado. Agradeceu a oportunidade e disse que se houver outros momentos assim, gostaria de participar representando a instituição em que trabalha defendendo os direitos dos povos Indígenas no Estado do Tocantins.

Dando continuidade à programação, foi dado início à roda de conversa sobre direitos humanos, movimentos sociais e democracia na Amazônia e o papel dos centros de direitos humanos com o professor Rafael Furtado da Silva, debatedor e docente do curso de pedagogia da UNITINS, que destacou que a abertura do evento teve vários temas importantes levantados. E apresentou algumas perguntas: “O que é a Amazônia para vocês?”; “O que é o direito à terra dentro da luta pela vida?”; “Qual a imagem que temos da Amazônia?”; “Em que momento a população está sendo escutada?”; “Em que momento temos voz como cidadãos?”; “O que significa democracia?”; “Quando a Amazônia vai ter voz?”; “Quando será reconhecida?” e, acrescentou, dizendo que fazer movimento social é compreender

a voz da Amazônia, os povos quilombolas e indígenas nos movimentos em busca de seus direitos.

Logo em seguida, o professor Juliano Sistherenn, do Instituto Federal do Pará (IFPA), em diálogo com as contribuições das lideranças indígenas presentes, destacou a origem indígena do Brasil e enfatizou que o futuro é ancestral, valorizando os saberes indígenas para a busca de resoluções dos problemas da humanidade. Trouxe a reflexão de sempre estivemos próximos das águas, mas parece que não as conhecemos, problematizando a qualidade dessa relação humano-ambiente. Referenciou sua fala no livro de Ailton Krenak, “Futuro ancestral”, de 2022, e fez a indicação da leitura.

Por sua vez, Maria Vanir, coordenadora do MEDHTO, disse que o movimento de direitos humanos não existe sem as entidades que o compõem e destacou que existem 15 entidades participantes. Ela relatou que acontecem coisas absurdas que deveriam ser compartilhadas, no campo das violações e violências de direitos, mas devido às relações de poder, as pessoas por vezes têm medo de gerar mais conflitos e acabam sendo silenciadas. Logo em seguida, para finalizar o momento, tivemos o privilégio de mais uma vez ouvir Yasmin Noronha com um poema escrito por sua ancestral Fátima Barros. Maria Djane Luz Viana dos Santos recitou também os versos do texto “Ser Bom”, de Cleones Campos. Ao final, foram feitos agradecimentos pela participação na primeira roda de conversa, que foi finalizada.

3. RODA DE FORMAÇÃO SOBRE GRANDES PROJETOS, HIDROVIA ARAGUAIA TOCANTINS E ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS POR DIREITOS HUMANOS NA REGIÃO NORTE (ABERTO AO PÚBLICO) E RODA DE ENCERRAMENTO

No dia 31 de março de 2025, o evento teve continuidade no período da tarde, por volta das 16h, iniciando com uma retomada dos diálogos realizados na Ilha de São Vicente, pela manhã. Jonas Oliveira Nascimento - Pedagogo e liderança do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), abriu os trabalhos colocando em debate a hidrovia Araguaia-Tocantins, destacando que na referida semana saiu a licença definitiva da derrocagem do Pedral (PA), conhecido popularmente como Lorenção. Jonas falou também que precisamos tratar com muito respeito sobre os problemas ambientais, sociais e psicológicos que isso vai trazer para as comunidades que estão no trecho do Pedral do Lourenço, no sudeste paraense, problematizando o quanto as pessoas serão afetadas e impactadas pelo empreendimento naquela localidade, e que naquele trecho existem comunidades tradicionais que não foram ouvidas, ou seja, nesse projeto não houve a escuta popular e a consulta prévia. Finalizou a sua fala alertando o quanto todos da região serão afetados por esse projeto, e não somente as comunidades pescadoras.

Logo em seguida tivemos a participação de Maria Vanir Ilídio - Coordenadora do Movimento Estadual de Direitos Humanos (MEDH), que abordou em sua fala a questão dos grandes projetos, destacando que grandes projetos devem ser bem elaborados, e que o mal planejamento traz apenas prejuízos para a população; continuou alertando que onde não há a escuta popular, não a verificação do quanto e de como as pessoas serão afetadas, e que, nesse caso, o foco se torna a lucratividade. Abordou sobre a liberação da licença para a derrocagem do Pedral, ressaltando o prejuízo que essa destruição trará para a comunidade ribeirinha e quantas espécies de peixes e animais marinhos serão destruídos. Falou também sobre a importância da mobilização da comunidade e dos espaços para o diálogo e a formação de agentes multiplicadores do debate.

Em continuidade à roda de conversa, a fala passou para Conceição Dias Santos, moradora e líder da comunidade ribeirinha Diamante e do MAB-PA, que falou sobre a felicidade em ter conhecido a Ilha de São Vicente. Ela contou um pouco sobre a história de seu território, destacou a tristeza da comunidade em saber sobre a liberação da derrocagem do Pedral, e ressaltou que todas as pessoas ali vivem do rio, da pesca e tiram seu sustento dali; ressaltou também que há 40 anos que o rio é o seu “quintal” e que faz parte do seu dia a dia e da sua vida, e que se a hidrovía for construída eles não terão mais a liberdade em pescar ou mesmo só atravessar o rio a hora que bem entenderem.

Alertou que não houve uma escuta popular, e que as pessoas não serão beneficiadas com essa construção mas, sim, prejudicadas, e que não somente as comunidades das proximidades que serão afetadas, mas, todas as pessoas moram ou utilizam o rio. Conceição afirmou que não é contra o progresso, mas que as comunidades tradicionais não serão beneficiadas, e que a licença fala que não existem povos tradicionais naquela região: “Como não existem pessoas residindo ali se eu moro naquela localidade há 40 anos?”, concluiu falando sobre a importância das comunidades se unirem para serem ouvidas e para a luta contra a implementação da hidrovia.

Em seguida, Takak Nhoti Xikrin - Liderança Indígena e Militante do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM PA), iniciou sua fala sobre a importância do espaço universitário como disseminador de conhecimentos. Abordou sobre estarmos na Semana do Meio Ambiente e o quanto ficou triste com liberação da licença para a derrocagem do Pedral, pois o quanto falamos de preservação e ao mesmo tempo estamos destruindo esses espaços, e que essa derrocagem irá destruir muitas espécies de peixe da localidade, e a importância dessa licença ser revogada, pois as comunidades não foram ouvidas. Ressaltou sobre a importância da escuta dessas comunidades tradicionais, e que não será uma luta fácil, abordou sobre a importância das pessoas se atualizarem e compreenderem os impactos que a construção da hidrovia trará para todos.

Para finalizar a roda de conversa a psicóloga e cientista social Raquel Almeida, iniciou sua fala com a leitura de uma fábula sobre “A ratoeira” (ANEXO B), a partir da qual trouxe como reflexão a importância de que quando todos nós vivemos em um mesmo espaço, todos somos afetados pelos mesmos problemas, de alguma maneira; destacou que é justamente isso que vai acontecer com a construção Hidrovia Araguaia-Tocantins, pois todos serão afetados de alguma forma, seja direta ou indiretamente. Raquel falou sobre os impactos que os grandes projetos causam, e que as pessoas que já residem nessas localidades serão impactadas, ou seja, para quem são esses projetos? Não são para essas pessoas, precisamos pensar o que são os grandes projetos na vida dessas pessoas. Destacou sobre o medo de perder, pois é justamente o que essas pessoas sentem, pois suas casas e a sua vida está ali naquele local, e na maioria desses projetos, as necessidades pessoais e afetivas não são ouvidas e reconhecidas. Falou sobre a importância de se levar em consideração diversos fatores, principalmente os afetivos, e que esses espaços de debate fazem a diferença em suas lutas diárias.

Após a roda de conversa o momento ficou aberto para perguntas e comentários, em que algumas pessoas puderam fazer comentários sobre o evento, e sobre a importância do debate nos espaços universitários, e sobre a falta de conhecimento que havia sobre construção da hidrovia Araguaia-Tocantins na região.

4. CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS DO EVENTO

Durante os debates ficou nítida a importância da *promoção de formações e informações* sobre direitos humanos, movimentos sociais e sobre a Hidrovia Araguaia-Tocantins, como também o desafio de *mobilização para a educação em direitos humanos em nossa região*. Se faz necessário *multiplicar a discussão* nos mais variados meios e espaços.

Foi unânime o relato sobre a *falta de consulta prévia*, ao mesmo tempo em que todas as entidades e comunidades presentes expressaram *a demanda de serem escutadas e levadas em consideração em suas especificidades, a fim de se posicionarem* sobre o assunto diante das autoridades competentes. A maneira como a derrocagem do Pedral do Lourenço e a implementação da hidrovia estão sendo feitas, trará mais prejuízos do que benefícios para a população e, por essa razão, *é preciso que a justiça revogue suas decisões e priorize as vidas envolvidas*.

Por fim, na parte final do evento, *ficou encaminhada a terceira edição do evento a ser realizada no ano de 2026, no território Apinajé*, em parceria da universidade e entidades presentes com a Associação Wyty Catê, representada pela liderança Oscar Apinajé.

Assim, finalizamos a presente síntese dos debates, em que foram trazidos os principais pontos discutidos, e os encaminhamentos do evento, a fim de possibilitar sua *divulgação e encaminhamento entre instituições e pessoas interessadas nos assuntos*

tratados, certos do compromisso da universidade com a realidade em que está inserida, visando a dignidade humana e a justiça social. Que o documento aqui apresentado, possa então, ecoar as vozes escutadas nas trocas possibilitadas pelo evento.

CAPÍTULO VII

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZAM AS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Werlan Morais da Silva¹⁴

Rafaela Brito Moita¹⁵

Carmen Hannud Carballeda Adsua¹⁶

Robenilson Moura Barreto¹⁷

¹⁴Graduando no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) - Campus Araguatins, membro do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE). Lattes:<http://lattes.cnpq.br/6643447242512938> Orcid <https://orcid.org/0009-0000-0013-8542> Email: werlanmorais@unitins.br;

¹⁵Graduando no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) - Campus Araguatins. Lattes <http://lattes.cnpq.br/0364219904127545> Orcid <https://orcid.org/0009-0005-5799-7950> Email: brafaela632@gmail.com;

¹⁶Docente da Universidade Estadual do Tocantins-Unitins (campus Araguatins), doutora em psicologia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, pesquisadora do Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE).. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8372974084142072> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4887-9125> E-mail: carmen.hc@unitins.br

¹⁷Psicólogo. Psicanalista. Professor. Pesquisador. Doutorando e mestre em Psicologia Clínica e Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP-UFPA). Membro pesquisador do Grupo de “Narrativas, Ancestralidades e Bem-Viver” (PPGP-UFPA). Membro fundador da Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (as) e Pesquisadoras (os) (ANPSINEP). Membro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Ativista do Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8616-8792>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6276223072551819>. E-mail: robenilsonbarreto@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Mendes da Silva (2023) evidencia que, ao refletir sobre as particularidades da educação para as relações étnico-raciais em diversos níveis de ensino, é possível encontrar um desafio adicional na educação infantil. A autora destaca que diversas vezes o educador identifica a presença do racismo, mas pode não entender a relevância de abordar esse tema no ambiente escolar (Mendes da Silva, 2023). Nesse contexto, a inclusão em sala de aula se torna imperativa para promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educacional de todos os estudantes.

Uma das expressões dessa demanda refere-se ao contexto escolar brasileiro ser historicamente marcado por uma abordagem educacional que, ao invés de combater, acaba por reforçar o racismo e a discriminação contra os povos indígenas. A maneira como os conteúdos são transmitidos frequentemente perpetua estereótipos e dissemina desinformação, refletindo uma visão de “nação desenvolvida” que marginaliza e exclui as distintas culturas: “[...] não há ideal de índio genérico, de modo que se trata de várias etnias e diversas línguas e, portanto, diversas formas de ser e estar no mundo” (CFP, 2022, p. 39).

Essa realidade evidencia a urgência de uma educação que promova a inclusão e o reconhecimento das diversidades culturais. Ao adotar práticas pedagógicas que valorizem as histórias, saberes e identidades indígenas, negras e tradicionais, a escola pode se tornar um espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de questionar estruturas opressoras e contribuir para a transformação social. Uma educação verdadeiramente inclusiva não somente combate a desigualdade, mas também fortalece o respeito e a valorização das diferentes culturas, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Historicamente, a educação formal tem sido marcada por uma visão monocultural, que privilegia as experiências e os saberes de determinados grupos sociais. Essa abordagem, além de excludente, limita o potencial de aprendizagem de todos os estudantes. A necessidade de uma educação mais inclusiva e equitativa tornou-se cada vez mais urgente, impulsionada por movimentos sociais e por pesquisas que evidenciam os impactos negativos da exclusão cultural.

[...] defender a educação implica em defender a moradia, o fim dos despejos, a construção e a ampliação de políticas públicas capazes de proteger sobretudo crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de rua. (...) Essa luta deve caminhar rumo à construção de uma sociedade que questione e vise superar as forças opressoras do machismo, do racismo, do

capitalismo e de todo o legado escravocrata reiterados nas relações cotidianas. (Aduara et al. , 2024, p. 15).

A promoção da inclusão cultural em sala de aula não é somente uma questão pedagógica, mas também um imperativo social. Ao valorizar as diferentes culturas presentes em sala de aula, as escolas podem proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolverem um senso crítico, empatia e respeito pelas diferenças, na perspectiva de uma formação cidadã, um desafio, considerando-se as contradições sociais postas no cotidiano da escola (CFP, 2019). Além disso, a inclusão contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a prática da inclusão no contexto das relações étnico-raciais, buscando responder de que maneira isso tem se apresentado na atuação do profissional da Educação. Os objetivos específicos deste estudo são: a). Identificar as estratégias de ensino utilizadas para promover a inclusão cultural; b). Avaliar a relação entre a formação dos professores e a implementação de estratégias de ensino para a inclusão cultural e c). Identificar barreiras e facilitadores para a implementação de estratégias de ensino para a inclusão cultural. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo bibliográfico de cunho exploratório, que possibilitou a familiarização com a temática.

Em síntese, com o trabalho, espera-se reforçar a perspectiva da inclusão como um viés fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa, e sua implementação efetiva em sala de aula no contexto étnico-racial e cultural mostra-se essencial para promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educacional de todos os estudantes, bem como formar para a cidadania, no enfrentamento dos racismos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de revisão bibliográfica narrativa de natureza exploratória. Seu objetivo central é analisar como a prática da inclusão no contexto das relações étnico-raciais tem se apresentado na atuação do profissional da Educação Infantil. Busca-se, com isso, desenvolver conhecimentos sobre estratégias de ensino para promover a inclusão, identificar lacunas na literatura existente e contribuir para o avanço do debate científico na área.

A opção pela revisão bibliográfica narrativa exploratória, conforme Gil (2002), justifica-se por proporcionar uma ampla gama de materiais para estudo, permitindo uma análise ampla e flexível do tema. Esta abordagem é ideal para sintetizar informações de fontes diversificadas, facilitando a compreensão

de conceitos, ideologias e fenômenos complexos relacionados à inclusão cultural e às relações étnico-raciais. De acordo com o mesmo autor, a revisão de literatura configura-se como uma pesquisa científica rigorosa, que analisa e sintetiza evidências sobre um tema com base em protocolos metodológicos bem definidos, visando oferecer uma visão abrangente e atualizada. Esta metodologia foi selecionada, portanto, pela sua capacidade de fornecer uma análise profunda dos dados disponíveis, permitindo ao pesquisador investigar e comparar uma variedade de estudos de forma sistemática.

Para a construção do corpus de análise, adotou-se um procedimento sistemático de busca, organizado em etapas. Inicialmente, a busca foi realizada em plataformas de indexação de base de dados, com destaque para o Google Acadêmico, Scielo e Periódicos da Capes utilizando combinações de palavras-chave representativas do tema de investigação. Os descritores principais incluíram: “cultura afro-brasileira educação infantil”, “cultura indígena na educação infantil”, “relações étnico-raciais educação infantil”, “práticas pedagógicas diversidade” e “Lei 10.639/03 educação infantil”.

Posteriormente, a análise de dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposto por Bardin (2011). Após a fase de fichamento, os dados foram agrupados e categorizados com base nos eixos temáticos que emergiram da leitura exaustiva do material. Os principais temas

identificados, que posteriormente estruturaram a discussão dos resultados, foram:

Formação de Professores para a Diversidade: Abordando a preparação, as percepções e as lacunas na formação docente para lidar com a temática; Estratégias e Práticas Pedagógicas Inclusivas: Reunindo exemplos concretos identificados na literatura, como o uso de materiais diversificados, atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e a utilização de literatura infantojuvenil com personagens negros e indígenas; Desafios e Possibilidades de Implementação: Sintetizando as barreiras estruturais, conceituais e as potencialidades apontadas pelos estudos para a efetivação de uma educação antirracista e inclusiva na Educação Infantil.

2. A IMPORTÂNCIA DE INSERIR PRÁTICAS DE ENSINO QUE PROMOVAM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Santos (2014) ressalta a importância de reconhecer e valorizar a rica diversidade cultural brasileira, com destaque para a significativa contribuição dos povos de origem africana. A autora argumenta que a cultura afro-brasileira, presente em diversas manifestações artísticas, culinárias e religiosas, moldou significativamente a identidade nacional. Ao destacar elementos como o samba, a capoeira, a feijoada e a Umbanda, Santos

evidencia a necessidade de reconhecer e celebrar a pluralidade cultural que caracteriza o Brasil.

A questão da diversidade racial deve ser um tema central nos debates contemporâneos. A autora defende que a escola desempenha um papel fundamental na promoção da equidade racial, ao proporcionar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade cultural e combata o preconceito. Ao chamar a atenção para a importância de que os professores estejam atentos à questão da identidade racial, Santos (2014) sublinha a necessidade de uma formação docente que prepare os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula e promover relações interétnicas mais justas e equitativas (Santos, 2014).

Dutra (2017) chama a atenção para a necessidade de intervenções pedagógicas que visem combater o racismo nas escolas. A autora argumenta que as atitudes preconceituosas dos alunos, como a discriminação na escolha de parceiros para atividades, revelam a importância de promover um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Silva (2023) discute sobre a importância da escola como um lugar onde devem ser respeitadas todas as culturas, sobre isso o autor afirma:

Nesse sentido, a escola é vista como um espaço fundamental para a valorização e difusão de todas as expressões socioculturais existentes no Brasil. A escola ocupa um lugar muito importante no

processo de formação das crianças, tornando-se o referencial básico e moldando suas experiências de mundo. Além disso, trata-se de um ambiente integrado pela pluralidade, no qual questões ligadas à diversidade cultural e étnica estão cada vez mais presentes (Silva, 2023, p. 20).

Silva (2023) destaca a relevância da contribuição de Vera Maria Candau para a educação intercultural no Brasil. A autora ressalta o compromisso de Candau em construir uma pedagogia que reconheça e valorize a diversidade cultural presente nas escolas, promovendo o diálogo e o entendimento entre diferentes culturas. Ao enfatizar a importância da educação intercultural, Candau busca construir uma educação mais justa e equitativa, que prepare os estudantes para viver em um mundo cada vez mais diverso e globalizado.

Barreto (2020) defende que a educação infantil é um espaço privilegiado para a promoção de valores como a igualdade e o respeito às diferenças. Ao propor que as atividades pedagógicas sejam planejadas de forma a estimular a curiosidade e a reflexão sobre a diversidade, o autor contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para o autor, a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade social.

Nascimento (2013) corrobora com o fortalecimento da ideia de que as escolas devem servir como um gancho para o processo da inclusão dos alunos indígenas quando afirma que “(...) o processo de ensino/aprendizagem deve ser diferente,

com uma escola que propicie um diálogo cultural, não somente com os educandos, mas também com a comunidade a que pertencem os alunos” (Nascimento, 2013, p. 11).

Nascimento (2013) evidencia a urgência de atualizar os currículos escolares para incluir a perspectiva indígena. O autor afirma que é preciso superar materiais didáticos que perpetuam estereótipos e visões distorcidas sobre os povos indígenas. A sala de aula deve ser um espaço de diálogo e reflexão sobre a história e a cultura desses povos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao abordar a temática indígena, os professores podem promover o desenvolvimento de competências como o respeito à diversidade, a empatia e o pensamento crítico.

É urgente repensar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras para garantir a inclusão e o bem-estar de crianças negras e indígenas. As pesquisas de Abramowicz (2012) *et al.* alertam para a necessidade de criar ambientes escolares que valorizem a diversidade e combatam o racismo, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar, em sua grande maioria, apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos. Mesmo na faixa etária a

partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca (Abramowicz, 2012, p. 54).

Abramowicz (2012) *et al.* nos alertam para a necessidade de transformar as relações raciais no ambiente escolar. Para isso, é imprescindível que as escolas adotem práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e racial. A partir da pesquisa, podemos identificar a importância de incluir conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira, de utilizar materiais didáticos que representem a diversidade e de promover diálogos abertos sobre o racismo. Ao implementar essas ações, as escolas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, como defendem os estudos de Abramowicz.

Tenório (2014), em sua pesquisa realizada em uma escola pública do Mato Grosso, adotou uma abordagem qualitativa para investigar a possibilidade de inserir práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física. A partir de um levantamento bibliográfico e de um estudo de caso, o autor identificou jogos e brincadeiras tradicionais de diferentes etnias indígenas e adaptou-os para o contexto escolar, buscando promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural.

3. RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO CULTURAL

Amarante (2020) destaca como um dos principais agentes de socialização a escola, que desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes. No entanto, o ambiente escolar é permeado por relações de poder, preconceitos e desigualdades que desafiam a prática docente.

A formação de professores, nesse contexto, deve preparar os educadores para atuarem como mediadores das relações étnico-raciais, promovendo o respeito à diversidade e combatendo o racismo. A complexidade das questões étnico-raciais exige uma formação inicial e continuada que capacite os professores a construir práticas pedagógicas que valorizem as diferentes culturas e identidades (Amarante, 2020).

Dias (2012) discute sobre a importância dos cursos de pedagogia oferecerem experiências práticas para os graduandos acerca desse tema, a fim de prepará-los para a atuação após a formação. Diante disso, a autora afirma:

Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso

por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos (Dias, 2012, p. 668).

De acordo com Luiz (2013), a formação inicial dos professores, ao apresentar uma visão idealizada e monocultural da sociedade, não prepara os docentes para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula. A autora defende que a formação continuada é essencial para os professores desenvolverem as competências necessárias para implementar práticas antirracistas e construir um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

Luiz (2003) evidencia a importância de refletir sobre a formação continuada no viés das relações étnico-raciais, a fim de preparar os professores já presentes em sala de aula para poderem discutir essas questões em sala de aula. Nesse sentido, a autora afirma que:

(...) Ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário pensar em cursos de formação continuada para os(as) professores(as) que já se encontram em efetivo exercício, nos diferentes níveis de ensino, assim como daqueles que se encontram na sua etapa inicial de formação. Espera-se que tais cursos avancem na relação entre saberes escolares e a realidade social, possibilitando às(aos) professoras(es) a valorização da História e Cultura africana como contribuição decisiva para Cultura Brasileira, ao lado das histórias e culturas dos povos indígenas, dos descendentes de

imigrantes europeus e asiáticos (Luiz, 2013, p. 55).

A educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao questionar preconceitos e estereótipos desde a primeira infância, as instituições de educação podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de promover a igualdade e a valorização da diversidade (Brussio, 2023).

Brussio (2023) argumenta que a educação infantil pode ser um poderoso instrumento de transformação social ao promover a igualdade racial. Ao abordar as questões étnico-raciais de forma crítica e reflexiva, as instituições de educação podem contribuir para a superação de estereótipos e preconceitos, preparando as crianças para viverem em uma sociedade multicultural e plural. A humanização defendida pelo autor implica reconhecer as crianças como sujeitos históricos e sociais, capazes de transformar o mundo ao seu redor.

4. PRINCIPAIS BARREIRAS E FACILITADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO CULTURAL.

Em sua pesquisa, Troquez (2020) evidencia um desafio crucial enfrentado por alunos indígenas em seus primeiros anos

de escolarização: o silêncio imposto pela necessidade de adaptação à língua portuguesa. Ao se depararem com um ambiente escolar onde a língua materna não é valorizada e utilizada como ferramenta de ensino, muitos estudantes indígenas optam por não se expressar, o que compromete significativamente seu processo de aprendizagem e inclusão.

Essa constatação revela a urgência de repensarmos as práticas pedagógicas em contextos interculturais, buscando criar espaços educativos que acolham e valorizem a diversidade linguística e cultural, permitindo que todos os alunos se sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, Troquez (2020) afirma:

São necessárias políticas públicas mais efetivas para que se criem as condições que garantam o cumprimento das leis e a execução de práticas pedagógicas inter/multiculturais que contemplem a diferença indígena em todos os aspectos reclamados: enquanto sujeitos de direitos reais (os alunos indígenas) e enquanto conteúdos escolares (a história e a cultura dos povos indígenas) (Troquez, 2020, p. 26).

Segundo Venere (2008), uma educação intercultural efetiva na Educação Infantil vai além da simples inclusão de conteúdos sobre a cultura indígena no currículo. É fundamental que as crianças indígenas vivenciem experiências concretas que lhes permitam construir suas identidades culturais de forma autêntica e valorizada. Ao proporcionar um ambiente escolar que

valorize seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida, as instituições de educação podem contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e de valorização da própria cultura, combatendo assim a invisibilização e a discriminação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos incluídos nesta revisão revelou que as estratégias pedagógicas mais frequentemente utilizadas para promover a inclusão cultural na educação infantil envolvem a utilização de materiais didáticos diversificados que representam a cultura afro-brasileira e indígena, a realização de atividades lúdicas e projetos interdisciplinares que valorizam a diversidade cultural, e a promoção de diálogos sobre temas relacionados à raça e à etnia.

Entretanto, os resultados também indicaram que a implementação dessas estratégias ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a resistência de parte da comunidade escolar. Esses resultados corroboram os achados de estudos anteriores, como o de Dias (2012) e Luiz (2013), que apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores que prepare os educadores para atuarem em um contexto multicultural.

Além das estratégias mencionadas, a análise dos estudos revelou que a inclusão de histórias e personagens negros e indígenas nos livros didáticos e na literatura infantil foi uma prática frequente, contribuindo para a construção de representações mais positivas e diversificadas. Outro aspecto relevante foi a valorização das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas nas atividades pedagógicas, como a música, a dança e as artes visuais, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer e vivenciar diferentes expressões culturais.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a importância de promover a diversidade cultural na educação infantil. Ao utilizar materiais didáticos que representam a diversidade, realizar atividades lúdicas e interdisciplinares, e promover diálogos sobre raça e etnia, os professores podem contribuir para a construção de identidades mais positivas e para a promoção de relações mais justas e equitativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A valorização da diversidade cultural na educação infantil é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A pesquisa realizada, com o objetivo de identificar as principais estratégias utilizadas por professores para

incluir a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, evidencia que o objetivo da pesquisa foi alcançado ao identificar e analisar as estratégias utilizadas por professores, avaliando seu impacto no desenvolvimento dos estudantes e comprovando sua frequência e intensidade em diferentes contextos escolares.

As estratégias investigadas, como a utilização de materiais didáticos diversificados, a realização de atividades lúdicas e projetos interdisciplinares que valorizam a diversidade cultural, e a promoção de diálogos sobre temas relacionados à raça e à etnia, mostraram-se eficazes para construir identidades positivas e relações mais justas entre as crianças.

É preciso que escolas, famílias e comunidade se unam para promover a inclusão, garantindo que as crianças se sintam acolhidas e valorizadas em sua singularidade, plantando as sementes de um futuro onde a diversidade é celebrada e a igualdade é a base da nossa convivência. Que a educação seja o motor da transformação social, construindo um Brasil mais justo e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

APARECIDA, M. et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** [s.l: s.n.]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf

BARRETO, Esmênia Soares Costa. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO ENSINO DA CULTURA INDÍGENA BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020.

BRUSSIO, Josenildo Campos; MARTINS, Ana Patrícia Sá; DA COSTA, Poliane de Lima Vaz. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE. Revista Debates Insubmissos, [S. l.], v. 6, n. 21, p. 107–133, 2023. DOI: 10.32359/debin2023.v6.n21.p107-133. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/257354>. Acesso em: 7 nov. 2024.

CASTRO TROQUEZ, Marta Coelho; GUARIZO DA SILVA, Marcela. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Revista Tellus**, v. 20, n. 43, 2020.

dc.identifier.uri. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2715> Acesso em: 07 nov. 2024.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 661–674, 2012.

DO NASCIMENTO, José Antonio Moraes. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 150–170, 2013.

DOS SANTOS DUTRA, Beatriz et al. A valorização da identidade negra nas escolas. 2016.

DOS SANTOS, Marieli. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR. REVISTA DE EDUCAÇÃO DOM ALBERTO, v. 1, n. 6, p. 23–39, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/Mai-3-arquivo-5.pdf>

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. por

MENDES DA SILVA, C.; APARECIDA, E.; SANTOS. **Os desafios para a formação de educadores para as relações étnico-raciais. Ilustrações: Adaptadas do Adobe Stock.** [s.l.: s.n.]. Disponível em:

SILVA, Lucas Fernandes da. **Os povos indígenas nos livros didáticos de ciências: uma análise das coleções mais utilizadas na Paraíba-PB, PNLD 2020.** 2023.

TENÓRIO, Jederson Garbin; DA SILVA, Cinthia Lopes. Experiência pedagógica com jogos indígenas em aulas de

educação física de uma escola pública do estado de Mato Grosso. **Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação**, v. 16, n. 2, 2014.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus**, p. 175–191, 2008.

AMARANTE, Karolina da; RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Vista do FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS NO PARÁ (INDÍGENA) E NA BAHIA (AFRODESCENDENTE)**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6835/4821>

CAPÍTULO VIII

RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS LOCAIS DE MEMÓRIA POPULAR, NEGRA E INDÍGENA NO BICO DO PAPAGAIO: ENCONTRO ENTRE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA LOCAL, HISTÓRIA DOS DE BAIXO, LETRAS E TURISMO COMUNITÁRIO A PARTIR DA UNITINS CAMPUS ARAGUATINS-TO

Diego Grossi¹⁸

Heitor Gomes Feitosa¹⁹

Hérica Costa Reis dos Santos²⁰

Miguel Arthur Neves Alves²¹

Naiara Teixeira Nascimento²²

¹⁸ Mestre em História (PPGHC-UFRJ), doutor em Ciência Política (IESP-UERJ), bolsista de produtividade em pesquisa da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e professor da disciplina “Política das Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileira e Indígena” do curso de Licenciatura em Letras da Unitins campus Araguatins quando foi o responsável pela atividade aqui relatada. É membro do Grupo Latino-Americano de Estudos Históricos e em Educação (Unitins/CNPQ). E-mail: diego.gp@unitins.br

¹⁹ Estudante de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: gomesheitor@unitins.br

²⁰ Estudante de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: hericacosta@unitins.br

²¹ Estudante de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: miguelneves@unitins.br

²² Estudante de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: naiaranascimento@unitins.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido em 2024 no âmbito da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), campus Araguatins, vinculado à disciplina “Política das Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileira e Indígena”, do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol. A proposta de atividade de campo consistiu na elaboração e execução de roteiros de turismo pedagógico em torno dos locais de memória popular, negra e indígena do município de Araguatins-TO, situado na região do Bico do Papagaio, extremo norte do Tocantins. A iniciativa foi concebida como uma ação prática de extensão universitária, articulando ensino, pesquisa e extensão, e tendo como horizonte teórico a perspectiva marxista de análise da realidade social e cultural. A atividade se estruturou em duas etapas: uma visitação coletiva, conduzida pelo professor e com a participação de estudantes e membros da comunidade local, e visitas individuais organizadas pelos próprios acadêmicos, em caráter experimental e formativo. O objetivo foi inspirar novas práticas pedagógicas e turísticas baseadas na valorização da história local e na construção de um turismo comunitário e emancipador, que se oponha às lógicas de mercantilização e exotização cultural, assim como fornecer subsídios educacionais para os estudos da história da região – cujos aspectos populares são, em geral, secundarizados. Este texto assume, portanto, uma

natureza narrativa-reflexiva, ao relatar a experiência vivida, suas bases teóricas e metodológicas, e ao propor a ampliação dessa prática como instrumento de formação crítica.

2. A HISTÓRIA ECLIPSADA DE ARAGUATINS: ALGUNS TÓPICOS²³

A cidade de Araguatins-TO é nacionalmente conhecida por suas belezas naturais, com destaque para seu pôr do sol e as praias que aparecem nos períodos de baixa do rio Araguaia, entre julho e agosto – quando a cidade recebe milhares de turistas²⁴. No entanto, o foco único nesse aspecto turístico bucólico tem eclipsado os setores populares de Araguatins, suas lutas, demandas e histórias - como o silenciamento sobre o fato do local ter sido ocupado pelos indígenas apinajés durante séculos, abrigar um território quilombola até hoje, entre outros (Lopes, 2019). Apesar do próprio nome da cidade, Araguatins, denotar essa trajetória, pois é um encontro de dois termos indígenas (Araguaia e Tocantins) tal como nos lembra Andrade em sua tese de doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (de

²³ O levantamento bibliográfico apresentado aqui ainda está em curso e, certamente, possui lacunas que esperamos superar em futuros trabalhos.

²⁴ O potencial turístico da cidade é reconhecido até mesmo pelo governo do estado do Tocantins, que costuma prever cerca de 50 mil turistas apenas para os poucos meses de temporada de praia (número maior que o de moradores da cidade: 41.918 habitantes) <to.gov.br/secom/noticias/tocantins-de-bracos-abertos-recebe-turistas-em-araguatins/43twf9qr9akq>.

2006, mas publicada em livro em 2010), tais setores são frequentemente esquecidos.

Curt Nimuendajú, um dos maiores especialistas em povos indígenas do Brasil, já mapeara na primeira metade do século passado a presença de indígenas apinajés no local onde hoje se encontra a cidade de Araguatins e outros municípios vizinhos, como Augustinópolis e Tocantinópolis (Nimuendajú, 1983 [1939]; 1987). Entretanto, apesar disso, até hoje, setores majoritários da memória local ignoram essa ancestralidade e registram os acontecimentos locais apenas a partir da chegada de Máximo Libório da Paixão e Vicente Bernardino Gomes, considerado o fundador, no século XIX. Essa situação pode ser constatada em várias publicações, como o livro sobre a história de Araguatins publicado pelo Instituto Federal do Tocantins em Araguatins <portal.ifto.edu.br/araguatins/campus-araguatins/ensino/biblioteca/acervo/e-book-araguatins.pdf/view>, matérias na imprensa da região <folhadobico.com.br/araguatins-municipio-completa-156-anos-de-historia-e-celebra-seu-desenvolvimento-como-principal-cidade-do-bico-do-papagaio/> e até mesmo no verbete da Wikipédia sobre o município <pt.wikipedia.org/wiki/Araguatins>.

Em 2006, conforme já dito, na sua tese de doutorado em Linguística (USP), Karylleila Andrade nos apresenta como o

próprio nome “Araguatins”, uma combinação de dois termos de origem indígena, vem sendo esquecido em suas raízes. No que se refere à herança afro-brasileira, situação semelhante pode ser constatada ao percebermos a ausência do já citado quilombo local, Ilha de São Vicente, nos referidos sites – havendo exceções, como a produção de um site em um projeto da própria Unitins <<https://www.historiasdailha.com/o-quilombo>>, ainda pouco incorporadas à agenda pública local. Há também registros da atuação, na cidade, de Osvaldo Orlando da Costa, o Osvaldão, um dos líderes da Guerrilha do Araguaia na oposição à Ditadura Militar (1964-1985) e liderança política comunista e negra relevante na história do Brasil. Uma das principais fontes que comentam a atuação de Osvaldão para fazer da cidade de Araguatins uma base política para a Guerrilha do Araguaia é o livro ‘Juventude, Guerra, Aventura’, de Bolestaw Daroszewski (2010), estadunidense de raízes polonesas que se instalou em Araguatins e fundou, na cidade, uma pousada na qual Osvaldão frequentava.

Mesmo em tempos democráticos, a luta de classes na região continuou a se manifestar, especialmente no que se refere às lutas pelo direito à terra. Um dos casos mais emblemáticos foi o assassinato do padre Josino em abril de 1986. Padre Josino era coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT) no Bico do Papagaio e foi assassinado por pistoleiros contratados por

latifundiários incomodados com a atuação do padre em prol da reforma agrária <<https://mst.org.br/2006/05/09/assassinato-do-padre-josimo-completa-20-anos/>>. De forma semelhante e pelos mesmos motivos, mais recentemente, em dezembro de 2022, Raimundo Nonato Oliveira, o “Cacheado”, militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi executado a tiros em Araguatins por homens encapuzados que invadiram sua casa de madrugada <<https://mst.org.br/2022/12/13/militante-do-mst-e-assassinado-na-regiao-do-bico-do-papagaio-no-tocantins/>>. Até hoje o MST mantém acampamentos na região em prol da reforma agrária, como o acampamento “Carlos Marighella”, em Araguatins. Entretanto, pouco se fala de tais questões.

Conforme escreveu o historiador Eric Hobsbawm acerca da memória (2005, p. 221): ‘a memória é menos uma gravação que um mecanismo seletivo, e a seleção, dentro de certos limites, é constantemente mutável’. Nessa direção, é fundamental compreender o papel político das exclusões, quando se percebe que graves e violentas exclusões ocorreram e ocorrem na região e só a luta por direitos – como a da comunidade quilombola local, foi capaz de trazer vitórias <<https://folhadobico.com.br/araguatins-quilombo-ilha-de-sao-vicente-e-o-primeiro-territorio-quilombola-titulado-no-tocantins/>>. Vale lembrar que, na cidade de Araguatins, apenas

10% da população local tem trabalhos formais numa condição em que o PIB per capita de Araguatins (R\$ 14,5 mil) é menor que a metade da média do estado do Tocantins (R\$ 32,2 mil) <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguatins.html>>. Há, portanto, uma urgência em retomar a história popular como base para o desenvolvimento local sustentável, educativo e crítico. Nisso, as possibilidades turísticas para além das belezas naturais é um potencial que não pode ser negligenciado.

3. DE ONDE PARTIMOS: A UNITINS CAMPUS ARAGUATINS

A Unitins campus Araguatins tem desempenhado papel central na formação de professores e no fortalecimento da consciência histórica e social da região. O curso de Licenciatura em Letras, ao articular ensino, pesquisa e extensão, busca uma formação humanista que responda às contradições locais. A turma, que na época, 2o semestre de 2024, estava no 2º período do curso, era composta por cerca de uma dezena de estudantes, majoritariamente trabalhadores e moradores da região (Araguatins e cidades vizinhas), e participou da atividade no contexto das práticas desenvolvidas na disciplina “Política das Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileira e Indígena”, ministrada pelo professor Diego Grossi – coautor do presente artigo junto

de alguns estudantes dessa turma. O projeto integrava, entre outros, o esforço de concretizar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, aproximando o fazer docente da realidade social. Nessa perspectiva, o turismo pedagógico, uma das potencialidades dadas, apresentou-se como ferramenta de resistência, promovendo uma relação dialética entre memória, território e emancipação.

4. A VISITA COLETIVA AOS LUGARES DE MEMÓRIA: O INÍCIO

Após o levantamento dos elementos étnico-raciais de destaque na cidade junto aos estudantes da turma e o estudo acerca dos mesmos, foi elaborada uma proposta de roteiro de turismo pedagógico para a região de Araguatins em torno dos seus locais de memória popular, negra e indígena a ser executada junto à comunidade local no mês da consciência negra em duas etapas: (1) Uma visita pedagógica aberta e coletiva a tais locais de memória no horário regular da aula, dirigida pela professor da disciplina, com apoio de todos os estudantes da turma e acompanhada por profissionais da educação da cidade, assim como de estudantes da área e quem mais estivesse interessado; (2) visitas pedagógicas organizadas de forma individual e dirigidas

pelos próprios estudantes em locais de memória negra e indígena da região (podendo ser o mesmo roteiro da visita coletiva ou algum outro produzido por estes sob inspiração da mesma) acompanhados de convidados da comunidade local. A intenção com a elaboração e execução desses roteiros pedagógicos foi (a) propiciar uma nova ferramenta pedagógica para os profissionais da educação na cidade (tanto os que já exercem a profissão quanto os que ainda estão estudando para tal), para que estes possam executar esse roteiro com seus alunos; (b) estimular possibilidades de empreendedorismo sustentável em torno do turismo na cidade que valorizem a educação étnico-racial e dinamizem as possibilidades econômicas locais.

A visita coletiva ocorreu em 8 de novembro de 2024, no horário noturno, configurando uma verdadeira aula pública, pois, conforme dito, foi aberta para membros da comunidade local – cuja organização contou com, entre outras coisas, a divulgação entre profissionais da educação na cidade e, a colaboração dos alunos com convites para pessoas próximas. Tal atividade se deu na forma de aula de campo no horário regular da aula da disciplina após o próprio professor do componente curricular e os acadêmicos convidarem membros da comunidade local para o evento (com destaque para estudantes e profissionais da educação).

No dia relatado os presentes percorreram toda a orla da cidade de Araguatins, passando pelos seguintes pontos: (a) Igreja da Matriz, onde foi iniciada a discussão analisando os monumentos no entorno da igreja e da praça, quando foi notada a ausência de referências à presença indígena e negra na região – o que foi lido como gritante também para o campo de Letras, pois o próprio nome Araguatins vem da fusão de dois nomes de origem indígena (Araguaia e Tocantins); (b) cais do porto do rio Araguaia, de onde conseguimos visualizar a Ilha de São Vicente, território quilombola amplamente debatido pelos presentes (inclusive por uma professora da rede estadual que trabalha em Araguatins e planeja realizar um mestrado sobre o mesmo quilombo); e (c) região das pousadas, onde Osvaldão teria ficado hospedado entre fins dos anos 1960 e 1970, quando o caráter político da discussão étnico-racial levou a reflexões diversas por parte dos presentes em temas que foram da conjuntura da época aos dias atuais.

Assim sendo, durante a atividade, membros da comunidade local, estudantes e profissionais da educação da rede pública e privada dialogaram sobre a importância de incluir essas memórias no ensino básico. O evento teve cobertura jornalística pela Unitins
<[https://www.unitins.br/nPortal/portal/noticias/detalhes/6709-2024-11-12-aula-de-campo-promove-roteiro-pedagogico-em-](https://www.unitins.br/nPortal/portal/noticias/detalhes/6709-2024-11-12-aula-de-campo-promove-roteiro-pedagogico-em)

torno-da-questao-etnicoracial>, demonstrando a repercussão comunitária da proposta e o interesse da comunidade acadêmica. A visita, pautada pela pedagogia marxista, revelou os espaços urbanos como materializações de contradições sociais e como possíveis ferramentas para a consciência de classe e para o desenvolvimento econômico sustentável de viés comunitário.

5. AS VISITAÇÕES INDIVIDUAIS POR PARTE DOS ESTUDANTES: OS DESDOBRAMENTOS

Após a visita coletiva, cada estudante conduziu seu próprio roteiro com seus convidados²⁵, entre 10 e 29 de novembro de 2024, para que as atividades pudessem atingir um público maior e mais diversificado; assim como contemplando e testando variações de possibilidades de execução de um roteiro étnico-racial na região.

Enquanto parte dos acadêmicos optou por reproduzir o roteiro executado coletivamente, como o aluno Miguel Alves, que realizou uma visita guiada na orla abordando a Guerrilha do

²⁵ Nem todos são citados diretamente aqui, já que, devido ao espaço, mencionaremos alguns em caráter de exemplo do que foi feito. Todos os autores do presente trabalho estiveram presentes na atividade relatada, mas nem todos os presentes estiveram envolvidos na produção deste artigo (escrito um ano depois da atividade, quando alguns estudantes mudaram de cidade, trancaram o curso, etc.).

Araguaia e a comunidade quilombola da Ilha de São Vicente; outros, como Heitor Feitosa e Hérica Reis, optaram por importantes adaptações. Heitor Feitosa conduziu seu roteiro por Araguatins duas vezes e no último finalizou a atividade de forma bastante original, na casa de sua bisavó, Dona Alzira Gomes de Souza, que relatou um pouco das suas memórias sobre o passado da região para os convidados. Já a aluna Hérica Reis preferiu realizar uma visitação ao Centro Cultural Espora de Ouro, uma tradicional escola de capoeira na cidade de Augustinópolis, vizinha de Araguatins e local de moradia e trabalho da própria estudante, que é profissional da educação – situação comum a muitos acadêmicos da Unitins Araguatins, que possuem até mesmo um transporte da instituição para a realização do deslocamento entre as cidades.

Após a realização dessas atividades práticas os estudantes produziram relatórios com fotos das atividades executadas como parte do processo avaliativo da disciplina.

Portanto, essas atividades individuais expressaram o princípio da práxis marxista – a união entre teoria e prática – no aprendizado dos estudantes e consolidaram a compreensão das atividades de campo como oportunidade interdisciplinar do trabalho em sala de aula; assim como vislumbrou o turismo pedagógico como campo de experimentação didática, resistência cultural e potencial base para um futuro turismo de base

comunitária na região. A metodologia aberta estimulou a autonomia dos estudantes e o engajamento da comunidade, apontando para uma pedagogia socialmente enraizada e transformadora. Foram experiências diversificadas que permitiram observar as múltiplas formas pelas quais a história local pode ser apropriada criticamente mesmo em contextos que parecem não estar relacionados diretamente – como a formação de professores de Letras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de desenvolvimento e implementação de um roteiro pedagógico popular e politicamente engajado em Araguatins-TO reafirmou o potencial emancipador das práticas educativas orientadas pela perspectiva crítica. Ao resgatar as memórias populares e aproximá-las do ensino e do turismo, a Unitins campus Araguatins reafirmou uma forma de extensão engajada e de base comunitária, que questiona as estruturas de poder e valoriza as lutas dos grupos subalternizados. Mais do que uma atividade pontual, trata-se de um processo em construção, que deve inspirar novas ações coletivas voltadas à valorização das histórias populares, da classe trabalhadora, de camponeses, da população negra, dos indígenas e de diversos setores excluídos do Tocantins. Como escreveu Hobsbawm (2005), compreender a

história “de baixo” é reconhecer que toda memória é luta. Nessa luta, a formação de um roteiro pedagógico popular, de potencial educacional e turístico, se ergue como potencial ferramenta de libertação simbólica e prática, capaz de unir educação, memória e transformação social. Dessa forma, a ideia lançada foi a de iniciar a formação e a execução de um roteiro popular que possa ser desenvolvido e aproveitado em diversas dimensões a partir do encontro entre “História local” e “História vista pelos de baixo”, até então negligenciadas em Araguatins. Não há aqui, portanto, a intenção de encerrar o assunto. Pelo contrário. Estamos apenas no início e esperamos que muitas outras pessoas se juntem a nós nessa empreitada e assim possam produzir atividades de campo análogas para seus estudantes da educação (básica ou superior), roteiros turísticos para seus clientes que deem retornos à comunidade local e até mesmo passeios reflexivos para familiares e amigos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cristina de Sousa Fonseca. **Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente/Tocantins: história de lutas, conquistas e conflitos.** 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2019.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins**: ATTTO. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

BARROS, Fátima. **O quilombo Ilha de São Vicente** (2019). Disponível em <https://www.historiasdailha.com/o-quilombo>. Acesso em 15 abr. 2025.

CARDOSO, Adeilson (Org.). **Araguatins**: nossa cidade tem história e memória. Imperatriz: Marco Zero, 2023.

DAROSZEWSKI, Boleslaw. **Juventude, Guerra, Aventura**. 2. ed. São Paulo: Kelps, 2010.

GRIMM, Ieda de Jesus; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioco. Turismo de base comunitária: convivencialidade e conservação ambiental. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, São Paulo, n. 19, p. 70-85, jan./jun. 2011.

HOBSBAWM, Eric. A História de baixo para cima. In HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIMA, Patrícia Ferreira de Souza; GROSSI, Diego. “Lugares da memória” da ditadura empresarial-militar revisitados em Petrópolis-RJ. **Revista Transversos**, nº 12, 2018. DOI: 10.12957/transversos.2018.32782. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/32782>. Acesso em 15 out. 2025.

LOPES, Rita de Cássia Domingues. **Identidade e territorialidade na comunidade remanescente de quilombo**

Ilha de São Vicente na região do Bico do Papagaio – Tocantins. Tese de doutorado em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. 301 f. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34263/1/TESE%20Rita%20de%20C%C3%A1ssia%20Domingues%20Lopes.pdf>. Acesso em 15 mar. 2025.

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju.** Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

NIMUENDAJU, Curt. **Os apinayé.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Turismo como fenômeno humano: princípios para pensar a ecossocioeconomia do turismo e sua prática sob a denominação turismo comunitário. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; SANTOS, Luciano Laurindo dos; ROCHA, Jorlando Ferreira; SANTOS, Luziane Laurindo dos; SILVA, Cristiano Bento da. **Conflitos sociais e afirmação territorial da comunidade quilombola Ilha São Vicente, Araguaetins, Tocantins.** Revista de Estudos Sociais do Norte Araguaia, v. 9, n. único, p. 71-90, 2023.

CAPÍTULO IX

TRABALHANDO MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA LICENCIATURA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNITINS CAMPUS ARAGUATINS-TO NO MUSEU MUNICIPAL DE MARABÁ-PA

Bruna Alves de Melo Albuquerque²⁶

Cássia Larissa Costa²⁷

Diego Grossi²⁸

Maria Aparecida Moraes da Silva²⁹

Nalandra Vitoria Soares³⁰

Nathalya da Silva Santos³¹

Renilde Lopes Costa³²

Shaiane Pereira da Silva³³

²⁶ Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: balvesdemeloalbuquerque@gmail.com

²⁷ Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: cassiacosta021@gmail.com

²⁸ Mestre em História (PPGH-UFRJ), doutor em Ciência Política (IESP-UERJ), bolsista de produtividade em pesquisa da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e professor da disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História” do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unitins campus Araguatins quando foi o responsável pela atividade aqui relatada. É membro do Grupo Latino-Americano de Estudos Históricos e em Educação (Unitins/CNPQ). E-mail: diego.gp@unitins.br

²⁹ Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: mariaaparecidamoraes89087@gmail.com

³⁰ Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: nalandravitoria@unitins.br

³¹ Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: nathalyasilva@unitins.br

³² Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: renildelopes@unitins.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um projeto que, em 2024, buscou trabalhar com as estudantes da disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História”, do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), o uso de museus como ferramenta pedagógica no ensino da disciplina “História” (Bittencourt, 2011; Costa, 2012; Nascimento, 2005) dentro de uma perspectiva alinhada ao marxismo (Hobsbawm e Ranger, 2012; Saviani, 2013). Para isso escolhemos, após diálogo com as alunas, visitar o “Museu Municipal de Marabá Francisco Coelho - Palacete Augusto Dias”, localizado na R. Cinco de Abril - Velha Marabá, Marabá-PA. Dessa forma, trabalhamos as possibilidades educativas desse tipo de atividade visando qualificar a futura atuação profissional das estudantes como professoras e pedagogas em três direções: (a) demonstrando para as alunas do curso de licenciatura em Pedagogia da Unitins como trabalhar a visitação aos museus nas aulas de História; (b) enriquecendo o futuro trabalho profissional das então estudantes no que se refere aos museus, fornecendo-lhes aportes necessários para um aproveitamento dessa prática além do senso comum típico da visita passiva (conforme sugere a historiadora Circe Bittencourt, entre outros); (c) enriquecendo,

³³ Estudante de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: shaianesilva@unitins.br

em nível cultural e didático, a formação das estudantes em questão por meio de uma atividade de campo fora do estado do Tocantins.

2. O USO PEDAGÓGICO DOS MUSEUS DE FORMA CRÍTICA

A visita em museus é uma atividade pedagógica já consolidada na prática cotidiana de professores. Entretanto, o aproveitamento da mesma para além da simples visitação passiva em sintonia com o senso comum ainda é um desafio. Segundo a historiadora Circe Fernandes Bittencourt:

É comum encontrarmos crianças e jovens em museus, acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza é sempre bem-vinda, mas para quem dela participa sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade escolar (Bittencourt, 2011, p. 354).

Dessa forma, é indispensável que as estudantes de Pedagogia da Unitins, que se formarão visando a atuação como professoras do 1º segmento do ensino fundamental (onde

deverão ministrar aulas de História do 1º ao 5º ano entre as demais disciplinas) e coordenadoras/orientadoras pedagógicas (onde deverão orientar professores de todas as disciplinas, incluindo os de História, nas suas práticas no ensino fundamental, médio e superior), sejam qualificadas para esse tipo de atividade no que se refere às aulas de História.

Além do mais, foram as próprias estudantes que apresentaram, nas aulas da disciplina de “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História”, a demanda por alguma atividade fora da cidade de Araguatins-TO, local do campus de estudo e de moradia da maioria das alunas. Havia, entre as mesmas, a preocupação com o fato de estarem se encaminhando para o último ano de curso sem essa experiência didática e cultural fornecida pelas universidades públicas de maneira costumeira.

Para isso, o Museu Municipal de Marabá foi escolhido em diálogo com as estudantes por diversos motivos, como: (a) estar localizado não só em outra cidade como ainda em outro estado (uma possibilidade de enriquecimento cultural que algumas estudantes ainda não haviam vivenciado); (b) estar aberto à visitação nos finais de semana (quando as estudantes, que, em sua maioria, trabalham, poderiam participar); (c) apesar de estar localizado em outro estado, estar bem próximo da cidade de Araguatins, tornando possível uma viagem tranquila e não

cansativa; (d) ser muito bem avaliado pelo público em geral, possuindo, por exemplo, nota 4,9 (de 5,0 possível) no Google Avaliações; e, principalmente, (e) o fato do acervo do museu fornecer ótimas possibilidades no que se refere ao pensar pedagógico crítico, como uma linha do tempo da cidade, artesanato indígena, menções, ainda que breves, à Guerrilha do Araguaia, sala das lendas com quadros do folclore regional, setor de arqueologia, etc.

A influência de Circe Bittencourt nos trabalhos sobre o tema, sendo hoje uma das principais referências no ensino de História, é notória e nos serviu muito apesar de não se alinhar aos autores que, inicialmente, fundamentam a base teórica da atividade (como Saviani e sua Pedagogia Histórico-Crítica). Sua influência nesse caso da preocupação com os museus pode ser vista em autores como Julio da Costa (2012) e Silvânia Nascimento (2005). É consenso entre os mesmos que é preciso preparar mais e melhor os profissionais da Educação para que esses possam extrair, junto aos seus alunos, o máximo dessa atividade pedagógica.

Nas palavras de Costa:

Consideramos [...] que o museu é um espaço de educação relacional e que possui como característica, a polifonia. São em nosso entender, instituições culturais que exercem um grande fascínio

no público – escolar ou não – e que atualmente estão presentes nos currículos de várias escolas. Acreditamos que possa ser uma travessia e uma prática pedagógica que promova uma educação para a sensibilidade, para uma postura mais crítica e reflexiva de nossa presença no tempo (2012, p. 2).

Para essa tarefa ser realizada com sucesso, tanto na atividade relatada quanto nas potenciais futuras atividades das então alunas quando forem professoras, não se pode esquecer que o museu, enquanto espaço de representação de uma memória dentro de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, não é neutro. Ele opera uma seleção, uma curadoria, que é inerentemente ideológica. Conforme nos alerta Hobsbawm e Ranger (2012), muitas tradições e narrativas de passado são, na verdade, "inventadas", compondo um conjunto de práticas ou símbolos estabelecidos com o intuito de inculcar valores e normas de comportamento através da repetição, criando uma continuidade ilusória com um passado apropriado.

Neste sentido, a visita ao Museu de Marabá não poderia ser passiva. Ela foi planejada como um exercício dialético convidando as estudantes presentes a identificarem os discursos acerca da história local, especialmente o ciclo extrativista e a ocupação da Amazônia, e refletindo a melhor maneira de trabalhar pedagogicamente as diversas fontes e questões

apresentadas. Assim, o equilíbrio radical defendido pela Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013), em que se sustenta a importância da transmissão dos conteúdos no ensino em paralelo à interpretação, análise e aplicação crítica dos mesmos, alinhadas aos interesses da classe trabalhadora, aparece como aporte de valor para subsidiar nossas reflexões.

Nas veredas dos autores citados até aqui, nossa visita pedagógica ao Museu Municipal de Marabá se deu *in loco*, com as estudantes saindo de Araguatins em uma van sob responsabilidade da universidade, acompanhadas pelo professor da disciplina e de outros profissionais indicados pela instituição. A visita contou com a mediação dos profissionais do museu e, após a visita, o professor conduziu com as estudantes reflexões orais e escritas sobre a experiência e como a mesma poderia ser trabalhada no futuro profissional das alunas como professoras e/ou pedagogas com seus alunos.

3. A ATIVIDADE DE CAMPO

3.1 Informações básicas:

- 1) Data da visita: sábado, 19 de outubro de 2024.

2) Hora da saída da Unitins campus Araguatins: encontro marcado para 07h, com café da manhã, para saída 07h30m e chegada no museu em Marabá entre 09h30m e 10h00m.

3) Hora de chegada na Unitins Araguatins: 14h30m.

4) Estudantes envolvidas (16 das 17 matriculadas na disciplina – a única que não foi acabou trancando o curso).

5) Quilometragem percorrida: 270 km.

6) Valor de entrada no museu e horário de funcionamento: a entrada foi gratuita e o funcionamento na época era de 09h até 13h.

3.2 Relato:

Para a realização das atividades práticas do componente curricular da disciplina de “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História”, a estrutura foi organizada de forma a contemplar a carga horária – parte teórica, com 45 horas e das atividades práticas, com 15 horas. As programações das atividades práticas foram desenvolvidas em duas vertentes: (a) atividades, realizadas na própria Unitins campus Araguatins, de análise e reestruturação de casos reais de aulas de História em escolas brasileiras; e (b) atividade de campo fora da cidade de

Araguatins voltada para o ensino de História - foco do presente artigo.

Essa atividade de campo fora da cidade de Araguaatins ocorreu por meio da visita da turma, após preparação em sala de aula, à cidade de Marabá, no Pará, mais especificamente ao Museu Municipal Francisco Coelho (Palacete Augusto Dias) e à orla de Marabá, em que demonstramos, de forma crítica, o uso de museus como recurso pedagógico para as aulas de História. A atividade, ocorrida em um sábado (09 de novembro de 2024), a partir de encontro no campus Araguaatins para tomada de transporte da própria Unitins até a cidade paraense, proporcionou às alunas a oportunidade de conhecer diversos aspectos históricos da região, desde a presença dos povos indígenas até a exploração de pedras preciosas pela mineração contemporânea. No museu as estudantes puderam observar objetos históricos, documentos e registros sobre as diversas fases da ocupação do território, enriquecendo a compreensão sobre a história e a cultura local. Ao final da visita, as estudantes da turma refletiram sobre as implicações da visita para a futura atuação docente das mesmas e como, na prática, o ambiente de um museu pode enriquecer o ensino de História e oferecer aos alunos uma experiência imersiva desde que sempre trabalhado de forma crítica. Com base na visita os acadêmicos realizaram propostas de intervenção

didática semelhantes como parte das atividades avaliativas da disciplina.

Nessas propostas, observou-se, em geral, que a pluralidade do uso das diversas fontes históricas no ensino via museus, a questão da importância da memória popular ser trabalhada em sala de aula e a perspectiva da visita como forma de ensino “moderna”, não-tradicional, foram bastante presentes; havendo uma necessidade de reforçar o caráter crítico numa perspectiva classista com maior ênfase nas disputas sociais desses elementos. Situação essa que pode ser explicada pelo fato de se tratar de uma turma formada por pedagogos em construção e não historiadores, em que as especificidades das correntes “críticas” da historiografia podem acabar sendo lidas de forma diluída e levando a interpretações dos elementos trabalhados sob apropriações involuntárias dentro do que, em geral, vem sendo apresentado nos cursos de Pedagogia ao longo de toda a formação dos futuros licenciados. Nisso, prevalecem perspectivas pedagógicas críticas de viés mais culturalista e não classista que fazem com que outras correntes, como o marxismo, precisem reforçar ainda mais suas diferenças e críticas para não se diluir.

A cobertura jornalística da universidade sobre o momento pode ser vista no site da instituição: <[https://www.unitins.br/nPortal/portal/noticias/detalhes/6713-2024-11-12-academicos-de-pedagogia-realizam-visita-tecnica-ao-](https://www.unitins.br/nPortal/portal/noticias/detalhes/6713-2024-11-12-academicos-de-pedagogia-realizam-visita-tecnica-ao)

museu-municipal-de-maraba-como-pratica-de-ensino-de-historia>.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O museu, como espaço de memória e patrimônio, deve ser utilizado na formação docente para além do aspecto da curiosidade ou do turismo. Ele é um campo de batalha simbólico onde a "invenção das tradições" pode ser desvendada. É papel da formação crítica munir os futuros educadores com a capacidade de ler a história presente nos objetos, resgatando a voz dos sujeitos históricos que, muitas vezes, são silenciados pelas narrativas oficiais. A proposta pedagógica detalhada neste artigo é a materialização desse compromisso: usar o conhecimento acumulado para a reflexão e intervenção, consolidando o papel da Licenciatura em Pedagogia da Unitins como promotora de uma consciência histórica transformadora.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In. BITTENCOURT, Circe Maria

Fernandes (Org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica**; arte e política; ensaios de literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula – Museus e seus objetos. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Júlio César Virginio da. O Ensino de História mediado pelo museu: tempos, conceitos e patrimônio. **Anais do XVIII Encontro Regional da ANPUH – MG**, Mariana, 2012.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

NASCIMENTO, Silvânia Souza do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. IN: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). **Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna**. 1. Ed. Belo Horizonte: Argumentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CAPÍTULO X

ENTRE OS CAMINHOS DA CIDADE E O CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ROTEIRO SOBRE OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS DA CIDADE DE PETRÓPOLIS-RJ PARA ALÉM DA "CIDADE IMPERIAL"

Diego Grossi³⁴

Roberto Carlos Schiffler Neto³⁵

1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação nos dias atuais consiste no desenvolvimento de ações pedagógicas que venham a contribuir com a mais ampla formação dos estudantes e inseri-los diante das dinâmicas do seu futuro, de modo a serem estimulados conforme as problemáticas do meio em que vivem. Neste sentido, para que se reconheça e compreenda o seu papel no mundo, é de direito dos jovens alunos que conheçam os caminhos que histórica e socialmente nos constituem como sujeitos de um espaço em

³⁴ Mestre em História (PPGH-UFRJ), doutor em Ciência Política (IESP-UERJ), bolsista de produtividade em pesquisa da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e professor concursado na instituição. É membro do Grupo Latino-Americano de Estudos Históricos e em Educação (Unitins/CNPQ). E-mail: diego.gp@unitins.br.

³⁵ Mestre em Educação (PPGE-UFRJ). Foi pesquisador da Comissão da Verdade de Petrópolis-RJ e atualmente é professor de Sociologia das redes pública e privada da cidade, onde foi responsável pela realização do projeto aqui relatado. É membro do Grupo Latino-Americano de Estudos Históricos e em Educação (Unitins/CNPQ). E-mail: robertoneto.tico@gmail.com.

comum. Valorizar, portanto, os conhecimentos históricos, naturais e linguísticos, além de se configurar como um direito humano relacionado ao próprio direito da educação, tal como aponta o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº8/2012, aprovado em 6 de março do mesmo ano, vai ao encontro à construção de um mundo conectado aos valores franciscanos da fraternidade e da amizade social. Assim, pensar no desenvolvimento intelectual e cidadão dos alunos dentro de uma perspectiva franciscana é, sobretudo, também pensar nos espaços e nos laços possíveis de serem transformados através de uma ampla reflexão e atitudes de servir ao próximo. Conhecendo a si e ao outro, portanto, bem como as origens e as interseções que nos fazem coletivos, são os pressupostos que pensamos possíveis de serem alcançados na formação de homens e mulheres pautados nos valores humanistas. O "Projeto Itinerários: integrar para servir, refletir e transformar", realizado em 2024 numa escola da cidade de Petrópolis-RJ sob a liderança de um dos autores do presente capítulo (o outro auxiliou apenas com a pesquisa, pois não atuava mais na cidade fluminense), buscou não somente trabalhar com a integração das áreas do conhecimento e a valoração dos Direitos Humanos na Educação, mas também construir um legado que conecte conhecimento e responsabilidade no ato de romper os desafios diagnosticados no presente e que dependerão de nossos alunos, no futuro, para o

efetivo desenvolvimento de toda a sociedade, baseados nos preceitos de paz, amor e justiça.

2. SOBRE O "PROJETO ITINERÁRIOS: INTEGRAR PARA SERVIR, REFLETIR E TRANSFORMAR"

O "Projeto Itinerários: integrar para servir, refletir e transformar" trabalhou a integração entre as áreas do conhecimento e a missão institucional, pretendendo associar a compreensão das noções trabalhadas em torno dos conteúdos programáticos escolares a partir da percepção do espaço social, também destinando nosso foco de atuação nos requisitos cobrados em vestibulares nacionais, como o Enem e outros vestibulares regionais, como as provas da UERJ e UFJF. Por meio de um projeto articulador, em dois eixos ("Itinerários e suas matrizes de conhecimento - Linguagens, Natureza e Humanas" e "Campanha da Fraternidade 2024"), foi possível realizar o encontro curricular e humanista que pretendíamos alcançar no decorrer da programação formada, sobretudo, na elaboração de um "Roteiro Histórico do Centro de Petrópolis: Para Além da Cidade Imperial". Este roteiro teve como propósito reunir uma série de patrimônios culturais de Petrópolis-RJ, ora consagrados como espaços turísticos, ora abstraídos das rotas tradicionais. Ao perfilar pelos espaços do centro petropolitano, os alunos da 3ª

Série do Ensino Médio - público-alvo deste projeto - se integraram aos conhecimentos trabalhados nas diversas áreas dos Itinerários do Novo Ensino Médio, associando seus olhares aos desafios desta etapa de suas vidas, sobretudo ao que se refere ao preparo escolar para exames de vestibular. Ademais, este projeto também teve o objetivo de possibilitar a construção de um olhar mais abrangente, claro e profundo sobre dinâmicas e processos da sociedade como um todo.

O Novo Ensino Médio, implementado pelo governo golpista de Michel Temer, é alvo de críticas desde a sua implementação – o que levou o mesmo a sofrer alguns ajustes (ainda que nada substanciais)³⁶. Nesse sentido, qualquer perspectiva pedagógica de fato crítica e comprometida com a justiça social precisa disputar espaços para conseguir se realizar de forma efetiva dentro desse novo aparato institucional nada favorável a um ensino que atenda, de fato, aos interesses da população trabalhadora. Considerando que o currículo pode ser disputado, ao notar que o Novo Ensino Médio alega exigir do aluno amplo domínio de habilidades e competências das diversas áreas do conhecimento humano, observamos espaços interdisciplinares possíveis para desenvolver um trabalho relacionado a antigas pesquisas acerca do caráter popular

³⁶ Para uma síntese das críticas de Dermeval Saviani, por exemplo, ver <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/bauru.html>>. Acesso em 15 nov. 2025.

negligenciado da história de Petrópolis-RJ e seus reflexos na educação³⁷.

Neste sentido, na escola trabalhada e corpo docente compreendia que lidar com assuntos relativos ao espaço geográfico, seus símbolos, expressões e manifestações culturais não apenas permitem compreender os efeitos dos acontecimentos, como também possibilita a construção de um olhar crítico para a relação existente entre passado, presente e futuro. Assim, uma educação holística, quer dizer, que busca compreender o estudante na totalidade de seus aspectos humanos, foi bandeira elementar direcionada em um projeto de viés humanista e crítico para os nossos alunos. A atividade contou com professores responsáveis pelos Itinerários Formativos de todas as áreas do conhecimento. Em suas respectivas áreas, os regentes prepararam intervenções sucintas explicitando a importância pedagógica dos patrimônios culturais inseridos no roteiro, de modo que essas intervenções (uma breve explicação histórica, espacial, arquitetônica, artística, etc) fossem capazes de acessar as raízes e os símbolos manifestados nas respectivas edificações inseridas na rota do centro de Petrópolis. Ainda, o frei responsável pelo acompanhamento dos estudantes desta unidade escolar também foi convidado para se fazer

³⁷ Sobre o tema, os autores do presente relato publicaram um artigo (Grossi e Schiffler Neto, 2025).

presente, agregando, assim, seus conhecimentos humanísticos, filosóficos e propriamente franciscanos.

Para atender a perspectiva supracitada, a caminhada pelos patrimônios culturais petropolitanos foi pensada tendo seu início na Praça da Liberdade, partindo para uma caminhada pela Avenida Koeler, observando o conjunto arquitetônico e cultural deste logradouro. Em seguida, os alunos foram direcionados à Catedral São Pedro de Alcântara, para depois seguirem em direção ao Museu Imperial, Praça dos Expedicionários, Igreja do Rosário e Antiga Estação Rodoviária. O roteiro termina com a visita ao último local selecionado, a Casa da Morte de Petrópolis, sendo seguido por um "fim de tarde" no pátio superior do colégio responsável - sendo essa uma atividade de confraternização entre os alunos, com um "Coffee Break" com música e outras atividades artísticas.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA

O “Projeto Itinerários: integrar para servir, refletir e transformar” surgiu no âmbito da primeira reforma que resultou no chamado Novo Ensino Médio e foi aplicada no mês de março de 2024 em uma escola bastante tradicional da cidade de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. Considerando que os

Itinerários Formativos passaram a fazer parte do novo currículo do Ensino Médio, o professor da disciplina de Humanas desenvolveu o referido projeto para, além de integrar a respectiva área do conhecimento às outras, promover uma aula pelas ruas e pelos locais que possuíam representação histórica dos mais variados conteúdos, explorando as possibilidades de disputa do currículo real em prol de um ensino comprometido com a justiça social e a crítica real mesmo sob as condições negativas impostas pelo novo aparato institucional.

A cidade de Petrópolis é conhecida pelo título de “Cidade Imperial”. Uma série de discussões já foram produzidas e problematizadas no que consiste o uso e a construção desta alcunha. Neste sentido, Schiffler Neto (2021) e Grossi e Schiffler Neto (2025), discutiram como outros passados e histórias podem existir para além do recorte hegemonizado sob as ideias, memórias e culturas que tangenciam o conceito de “Cidade Imperial”, contribuindo, sobretudo, para a desvalorização de outros grupos e seus próprios processos políticos, sociais e culturais que se envolvem com a cidade de Petrópolis. Esses outros grupos ou histórias que fogem do imaginário de uma cidade Imperial, podem ser percebidos no interior do projeto escolar desenvolvido por meio de alguns pontos inseridos no roteiro que resultou na caminhada pela cidade.

Também cabe ressaltar que os autores da presente publicação foram pesquisadores da Comissão Municipal da Verdade de Petrópolis (CMVP) entre os anos de 2016 e 2018. Ambos também atuaram no desenvolvimento de ações pedagógicas que formavam o objetivo da CMVP, como palestras em escolas e outros lugares públicos, como Centros de Culturas da cidade. Tal experiência foi importante para a execução do “Projeto Itinerários” por um dos autores.

Como parte do roteiro que reproduz os símbolos da “Cidade Imperial”, estiveram presentes a Praça da Liberdade, Palácio Rio Negro, Catedral São Pedro de Alcântara e Museu Imperial. Durante a caminhada por esses patrimônios, foi destacado pelos professores e demais educadores que agiam como uma espécie de “guias” de informações, que essas edificações comportavam tanto uma história relacionada ao sentido de construção de Petrópolis (Schiffler, 2021), como também representações de memória de outros grupos silenciados ao longo do tempo. Por exemplo, o Palácio Rio Negro é associado à fase republicana da história de Petrópolis mas que remonta ao ideal de uma “Cidade Imperial” constituída desde meados do século XIX pela Família Imperial e a chegada dos primeiros colonos alemães em Petrópolis. Ocorre que, segundo relatos e pesquisas, como consta no Relatório Final dos trabalhos da CMVP, de 2018, o Palácio Rio Negro abrigou durante o

período da ditadura militar uma prisão com fins também políticos. Embora a história da “Cidade Imperial” absorva no Palácio Rio Negro a continuidade de um projeto de sociedade, em especial nas estadias de veraneio estabelecidas por Getúlio Vargas na primeira metade do século passado, a caminhada serviu para mostrar que toda história oficial, reproduzida no ideário de “Cidade Imperial”, possui, na verdade, outros lados.

No Museu Imperial, por exemplo, talvez o maior símbolo da Família Imperial na cidade de Petrópolis, foi destacado pela professora de Biologia a riqueza da fauna e da flora concentrada no lugar. Toda essa diversidade também foi apontada como fruto de um projeto assimilado por Dom Pedro II para estabelecer uma natureza no local que, na realidade, não era própria da região de Mata Atlântica. Outrossim, foi apontado que naquele espaço, ou seja, no Museu Imperial, existia uma grande senzala, acusando tanto sobre a existência do trabalho escravo como também a demonstração de que o colono alemão de mão de obra livre não era o único grupo laboral a existir no contexto dos primeiros anos da cidade de Petrópolis. Ademais, foi destacado que naquele local, já nos anos da Ditadura Militar (1964-1985), Dan Mitrione, um dos principais agentes disseminadores de torturas pela América Latina e escalado pela CIA para que viesse a cumprir este papel, empregou seus ensinamentos e “especialidades” -

notícia que foi conferida em relatos jornalísticos de Petrópolis, e publicado pelo Relatório Final da CMVP.

Adiante, na Praça dos Expedicionários, foi falado sobre a importância de muitos petropolitanos que combateram o nazifascismo na Europa durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Muitos dos membros da Força Expedicionária Brasileira (FEB), também cerraram fileiras nos movimentos sociais de massa brasileiros e que foram fundamentais no próprio confronto político-ideológico que também existiu na cidade de Petrópolis no contexto do enfrentamento ao fascismo. Foi pontuado que Petrópolis abrigou uma grande célula do Partido Integralista, de modo que também possuiu, desde a transição do século XIX para o século XX, importantes movimentos de classes trabalhadoras que resultaram em greves históricas nas primeiras décadas do século passado, como também confrontaram na cidade o fascismo integralista e a própria Ditadura Militar. Em Petrópolis, a Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), forjou uma das principais bases em todo o Brasil, por exemplo. Ou seja, o contexto da Praça dos Expedicionários, que relembra petropolitanos que lutaram na Segunda Guerra Mundial, serviu de mote para a explicação de como esse conflito existiu em Petrópolis.

A caminhada seguiu para dois outros locais não tão conhecidos no arcabouço histórico - e por que não ideológico - da “Cidade Imperial”: a Igreja da Nossa Senhora do Rosário e a Casa da Morte.

A Igreja Nossa Senhora do Rosário abrigou no passado uma capela associada à missão da Irmandade dos Homens Pretos, cujo objetivo, além de religioso, era de promover a acolhida à população negra e escravizada no passado. Nesse momento do roteiro, os alunos ficaram bastante espantados por não saberem dessa parte do passado local. A tese de Renata Silva (2019) serviu bastante de apoio neste sentido, uma vez que foi aproveitado o ensejo para falar de outros acontecimentos que ligavam Petrópolis às populações negras, como o fato de terem sido os negros - junto da população indígena local - responsáveis por abrirem os primeiros caminhos dentro das fazendas que já se abrigavam na região desde o período colonial, como também o fato de Petrópolis ter possuído quatro quilombos ao longo de sua história.

Por fim, a Casa da Morte de Petrópolis foi o último ponto a ser visitado. A subida íngreme até a rua Arthur Barbosa, número 50 - local exato de onde se localiza a propriedade que foi o principal aparelho clandestino de tortura e morte mantido pela

Ditadura Militar no Brasil - foi suficiente para que a ansiedade da história sombria fosse digerida ao longo do caminho. Como a data da ocasião se aproximava dos 60 anos desde o Golpe Militar de 1964, assim que o grupo de alunos e responsáveis chegou ao local, foi dada uma explanação do contexto geral do que fora o golpe, a ditadura e, principalmente, o papel da cidade de Petrópolis naquele período. Com o destaque para a história da Casa da Morte, que evidentemente gerou um grande impacto em todos os que lá se encontravam. O roteiro foi encerrado com uma mensagem e uma oração realizada pelo frei franciscano que acompanhou e participou ativamente da caminhada.

Ao todo, foram percorridos aproximadamente 4 km por todo o roteiro. Os alunos, que experienciaram uma aula completamente diferente do contexto tradicional, demonstraram entusiasmo e satisfação. Por fim, houve o retorno à escola e o dia se encerrou com um lanche entre todos que participaram e também com reflexões posteriores sobre todo o conhecimento compartilhado acerca da história de Petrópolis que vai para muito além da “Cidade Imperial”.

4. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS RELACIONADAS AO PROJETO

4.1 Habilidades:

(EM13CHS605) "Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens".

(EM13LGG302) "Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação".

(EM13LGG303) "Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global".

(EM13LGG304) "Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e

cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética".

(EM13CHS101) "Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais".

(EM13CHS102) "Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos".

(EM13CHS104) "Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço".

(EM13CHS503) "Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos".

(EM13CHS602) "Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania".

4.2 COMPETÊNCIAS:

"Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva".

"Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas".

"Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao

outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza".

"Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles".

"Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder".

"H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas".

"H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos".

"H9 - Comparar o significado histórico-geográfico".

"H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço".

"H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder".

"H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história".

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GROSSI, Diego; SCHIFFLER NETO, Roberto Carlos. **O silenciamento sobre a classe trabalhadora e os excluídos no currículo escolar em Petrópolis-RJ: a disciplina de História, Geografia e Turismo de Petrópolis (HGPT) e as memórias acerca da “Cidade Imperial”**: . *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 203–222, 2025. DOI: 10.9771/gmed.v17i1.64074. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/64074>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SCHIFFLER NETO, Roberto Carlos. **A “Cidade Imperial”**: disputas em torno do passado petropolitano no currículo escolar. 2021. Dissertação de mestrado em Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Renata. **Afroinscrições em Petrópolis**: história, memória e territorialidades. 2018. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

RAIMUNDO CARVALHO MOURA FILHO. É doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É líder do Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE/UNITINS/CNPq). Coordena o projeto institucionalizado Natureza, Política e Educação na América Latina: Perspectivas Indígenas e Alternativas Sistêmicas (UNITINS). Desenvolve pesquisas nas áreas de teoria crítica do capitalismo, relações entre natureza e alternativas ao sistema vigente, história e filosofia comparada das ideias, história da América Latina, disputas territoriais, política e história indígena.

CARMEN HANNUD C ADSUARA. É Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Mestre em Ciências Sociais e Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. É docente efetiva da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS Araguatins, e pesquisadora no Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação-GLEHE. Possui ampla experiência junto a movimentos sociais.

DIEGO GROSSI PACHECO. Professor efetivo da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), vice-líder do Grupo Latino-americano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE) e bolsista de produtividade em pesquisa na mesma instituição. Doutor em Ciência Política (IESP-UERJ, 2021), mestre em História (PPGHC-UFRJ, 2015), graduado em História (Universidade Norte do Paraná, 2011) e Pedagogia (Centro Universitário Internacional, 2018). Foi professor de História na educação básica em algumas redes públicas do RJ (como Petrópolis), atuou como fundador e pesquisador voluntário da Comissão da Verdade de Petrópolis-RJ e participa de movimentos sociais na educação desde os 11 anos de idade, sendo atualmente vice-presidente da Associação de Professores da Unitins. Visitou sítios históricos relacionados às revoluções contemporâneas em países como Bolívia (2017), Peru (2018), China (2018, 2025), Cuba (2023), Panamá (2023), França (2025) e Coreia Popular (2025).

JORLAN LIMA OLIVEIRA. Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Marabá (UNIFESSPA). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão - (UEMA/UAB). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/UAB). Possui graduação em Administração com Habilitação em Gestão de Negócios pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Servidor concursado da Secretaria Estadual do Tocantins (SEDUC-TO). Servidor concursado da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), no cargo de professor universitário I. Membro dos grupos de pesquisa: Dinâmicas Socioeducacionais, políticas públicas e diversidade, do(a) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Grupo Latinoamericano de Estudos Históricos e em Educação (GLEHE) Unitins.

