



Percursos e Andanças na Educação  
Inclusiva

8a. Edição  
ISSN 2596-013X

## DIFÍCULDADES ENCONTRADAS PELOS ESTUDANTES QUE NECESSITAM DO TRANSPORTE ESCOLAR

Difficulties faced by students who require school transportation

Rafael Oliveira da Silva<sup>1</sup>

Eidilane Pereira da Silva<sup>2</sup>

Bianca de Souza Gama Oliveira<sup>3</sup>

Leticia Rosa dos Santos<sup>4</sup>

### Resumo:

O deslocamento de estudantes da zona rural até as escolas é um desafio que compromete o acesso à educação. Em uma cidade do Piemonte Norte do Itapicuru, na Bahia, muitos alunos dependem exclusivamente do Transporte Escolar Rural, mas enfrentam atrasos e dificuldades para frequentar as aulas. Durante um estágio, foi constatado que, apesar da oferta do transporte, problemas como superlotação e cansaço físico e psicológico impactam negativamente os discentes. Para investigar essas dificuldades, foi aplicado um questionário no *Google Forms* direcionado a alunos do ensino médio. Os resultados destacaram problemas no trajeto entre a residência, o ponto de embarque e a escola. Conclui-se que políticas de transporte escolar em áreas rurais exigem maiores investimentos e fiscalização. Além disso, é necessário um planejamento eficaz para garantir que os recursos sejam distribuídos adequadamente, proporcionando conforto e segurança no deslocamento diário dos estudantes.

**Palavras-Chave:** Escola pública. Translado. Zona rural.

### Abstract:

The commute of rural students to schools poses a challenge that compromises access to education. In a city within the Piemonte Norte do Itapicuru region, Bahia, many students rely exclusively on Rural School Transportation but face delays and difficulties attending classes. During an internship, it was observed that despite the availability of transportation, issues such as overcrowding and physical and psychological fatigue negatively affect the students. To investigate these challenges, a Google Forms questionnaire was applied to high school students. The results highlighted problems in the route between home, boarding points, and school. It is concluded that school transportation policies in rural areas require increased investment and oversight. Furthermore, effective planning is necessary to ensure resources

<sup>1</sup> Mestrando do curso de Pós-Graduação em Ecologia e Evolução, DCBIO, UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil, rorafael1545@hotmail.com, 0000-0001-6507-165X

<sup>2</sup> Graduada do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, DEDC, UNEB, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, eidi\_lane@outlook.com, 0000-0002-6040-5582

<sup>3</sup> Graduada do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, DEDC, UNEB, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, biiasoouza1@hotmail.com, 0000-0001-6060-7988

<sup>4</sup> Graduada do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, DEDC, UNEB, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, leticia.rosa.santos123@gmail.com, 0000-0003-3908-1146

are distributed appropriately, providing comfort and safety for students during their daily commute.

**Keywords:** Public school. Commute. Rural area.

## Introdução

Na Constituição Federal de 1988 está previsto uma série de aspectos que tratam do direito à educação para todos, e questões que envolvem o cumprimento desse direito. Em seu artigo 205, aborda que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e no artigo 206, trata da igualdade de condições para o acesso à educação (Brasil, 1988). De acordo com Martins (2010) São vários os instrumentos legais que asseguram o acesso de todos à educação, mas que garantias somente não resolvem esse problema, e é por conta disso que são criados programas do governo que garantem a entrada e a permanência dos estudantes nas escolas.

Um dos problemas que dificultam o acesso à educação, é o deslocamento dos estudantes residentes na área rural para as instituições de ensino (Conceição; Cavalcanti, 2021). Para tentar amenizar essa questão, o governo brasileiro tem implementado a Política Pública de Transporte Escolar, que compreende o Programa Nacional de Apoio ao Transporte (PNATE) e o Caminho da Escola. Essa política é oferecida através do Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem o objetivo de custear algumas despesas, como por exemplo, o pagamento de serviços de terceiros contratados, manutenção, impostos, licenciamento, seguro e reforma dos transportes utilizados nos estados e municípios e no Distrito Federal (Brasil, 2017). Segundo Egami *et al.* (2015), o transporte escolar é um fator essencial para o acesso dos alunos residentes da área rural à escola, pois a maioria delas não são encontradas na área rural e se localizam a grandes distâncias.

Em relação à acessibilidade aos sistemas de transportes, segundo Araújo *et al.* (2011) é caracterizada pela facilidade em que um indivíduo pode alcançar o destino desejado, em determinado espaço de tempo, a partir de determinado local. No contexto escolar, a acessibilidade se caracteriza pela facilidade ou dificuldade de ingresso ao veículo escolar, que pode ser analisada sobre dois aspectos: o primeiro

refere-se ao modo em que o aluno se transporta até o ponto de embarque e do desembarque até a escola. O segundo refere-se ao tempo de deslocamento até o ponto de embarque e do desembarque até a escola (Ebtu, 1988; Martins, 2010).

Em uma cidade localizada no Piemonte Norte do Itapicuru na Bahia, existem estudantes que residem em diferentes zonas rurais e que dependem exclusivamente do transporte escolar rural para locomoverem-se até suas instituições de ensino. Durante o período de Estágio, na disciplina de “Estágio Supervisionado II”, que aconteceu em um colégio da rede estadual de ensino, foi observado que a assistência oferecida pelo município para este translado possuía problemas, em virtude disso, muitos alunos chegam atrasados na aula e em alguns dias não conseguem ir. Desta forma, a pesquisa tem como objetivo investigar dificuldades encontradas pelos alunos do ensino médio que residem em zonas rurais em um município do interior da Bahia, devido ao atraso ou ausência do transporte escolar.

## Referencial teórico

### Transporte escolar no Brasil

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 208, é dever do Estado garantir o oferecimento, o acesso e a permanência de todos os educandos, e dentre esses requisitos, está a oferta de transporte escolar (Brasil, 1988). Para os alunos que residem em zonas rurais, esse transporte pode funcionar de duas formas. A primeira é conduzindo-os de suas residências até a escola que fica localizada no meio rural e a segunda é levando-os de suas residências, ou próximo a elas, até a instituição de ensino que fica na zona urbana. O segundo caso é mais comum para os alunos do ensino médio, que não ocorre com tanta frequência nessas áreas (Lord, 2019).

O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), financia dois programas de transporte escolar brasileiro para alunos da rede pública da educação básica, sendo eles o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) (Brasil, 2017). O Programa Caminho da Escola foi criado em 2007. Ele é controlado pelo FNDE e faz parte de

uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem o objetivo de renovar, padronizar, ampliar a frota de veículos escolares, além de melhorar a segurança e aumentar a transparência na aquisição desses veículos (Brasil, 2017).

O primeiro veículo feito por este programa foi o ônibus escolar rural, que junto com o INMETRO buscou adequá-lo para trafegar em diversas condições de vias e levar segurança e qualidade para os estudantes. Atualmente ele abrange vários meios, são eles: vans, ônibus, barcos, lanchas e bicicletas, que visam à redução da evasão escolar (Brasil, 2017).

Já o PNATE é um programa que realiza a transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênios, para custear despesas e pagamento de serviços de terceiros relacionados aos veículos utilizados pelos alunos. Os valores são ofertados em dez parcelas anuais para os estados, o Distrito Federal e os municípios e o cálculo do capital é feito baseado no censo escolar do ano anterior, disponibilizado na página do FNDE. Os estados possuem a opção de autorizar o repasse do valor referente aos alunos da rede estadual, diretamente aos municípios e se isso não for feito, eles terão que executar diretamente os recursos recebidos e não poderão realizar transferências futuras aos entes municipais (Brasil, 2017).

Segundo Egami *et al.* (2015), o oferecimento desses projetos é algo importante, que também contribui para a diminuição dos impactos causados na aprendizagem dos alunos que moram a longas distâncias de suas escolas, pois, até chegar até elas, eles enfrentam muitas dificuldades, como a falta de recursos, estradas ruins, transportes inadequados, dentre outros fatores.

## Influência do transporte na aprendizagem dos alunos

Para Martins (2010), um dos problemas enfrentados pelo corpo discente que moram em zonas rurais, é o tempo gasto de suas casas ao ponto de embarque e desse ponto até o desembarque na escola, pois trajetos longos fazem com que os alunos fiquem cansados e não assistam as aulas de forma adequada, prejudicando no entendimento do assunto e em seu rendimento escolar.

Outro fator é a má condição das vias rurais, que tende a aumentar ainda mais o tempo de viagem. A falta de pavimentação das estradas faz com que no período de chuva haja grande variação na acessibilidade de um local para outro, o que pode provocar insegurança e causar ainda mais aborrecimento e falta de produtividade, principalmente quando os alunos ainda precisam percorrer a pé até o ponto de embarque (Pegoretti, 2005).

Ainda segundo Pegoretti (2005), a segurança é um elemento influenciador no desempenho do aluno em sala de aula, assim como a infraestrutura do transporte. As condições do veículo afetam diretamente em seu conforto e para que isso seja oferecido, depende da idade, da frequência de sua manutenção, da lotação e do treinamento oferecido aos motoristas.

## Metodologia

A pesquisa foi dividida em duas fases. Na primeira foi elaborado um questionário junto ao *software* de *internet*: *Google Forms*, direcionadas ao corpo discente do Colégio Estadual, mais especificamente em oito turmas do ensino médio, três do turno matutino: 1º Ano A, 2º Ano A e B; cinco turmas do turno vespertino: 2º Ano A e B, 3º Ano A, B e C, com aqueles estudantes que utilizam o transporte escolar, então através do formulário foram tratadas as problemáticas relacionadas à questão dos transportes. O questionário foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp* das turmas, alcançando o maior número de respostas possíveis.

As perguntas realizadas seguiram o exemplo de Martins (2010) e possuíram dois focos: avaliar as condições de deslocamento, tanto no trajeto até o ponto de embarque, quanto no deslocamento até a escola e identificar problemas encontrados nesses percursos. O questionário foi composto por questões de múltipla escolha e abertas, sobre a identificação do aluno e referentes ao deslocamento de sua casa até a escola, as possíveis indisposições causadas por esses deslocamentos, características do ônibus e pontualidade do transporte.

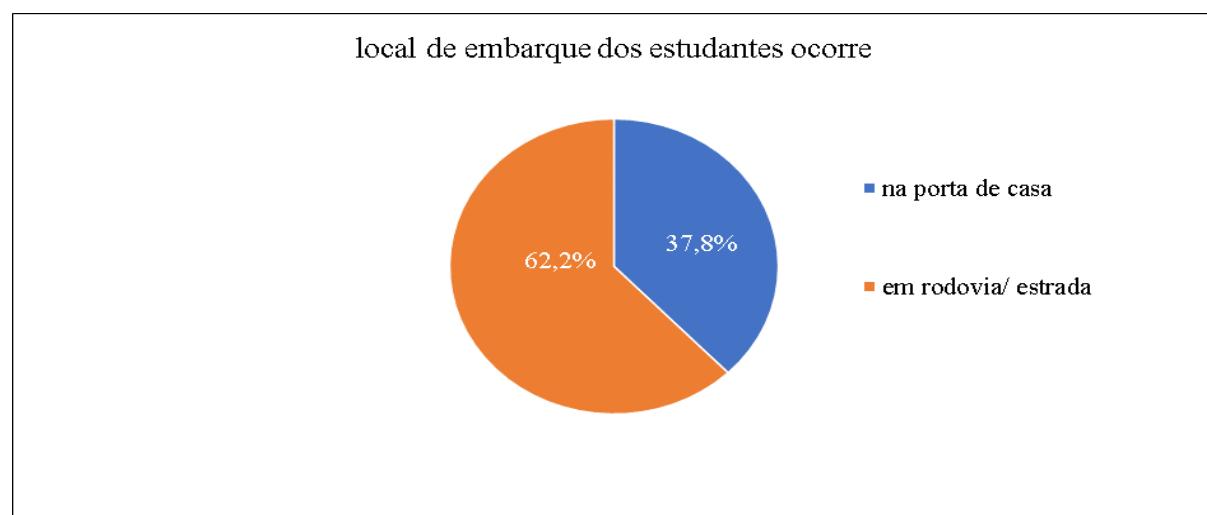
Na segunda etapa foram realizadas análises e discussões destes dados junto com pesquisas encontradas nas plataformas *online*: *Google Acadêmico* e *Scielo*, no intuito de buscar compreensão acerca da problemática.

## Resultados e Discussão

Na aplicação do questionário obteve-se 37 respostas, 85,5% foram discentes do turno vespertino, evidenciando que a maioria dos alunos que residem na zona rural, estudam a tarde e utilizam o transporte público escolar.

Na questão do deslocamento, foi verificado que o acesso ao transporte escolar acontece majoritariamente com o deslocamento do estudante ao ponto de embarque, sendo realizado em 62,2% (n=23) dos casos. Apenas 37,8% (n=14) dos estudantes conseguem pegar o ônibus na porta de casa (Figura 1).

**Figura 1-** Local de acesso ao transporte escolar

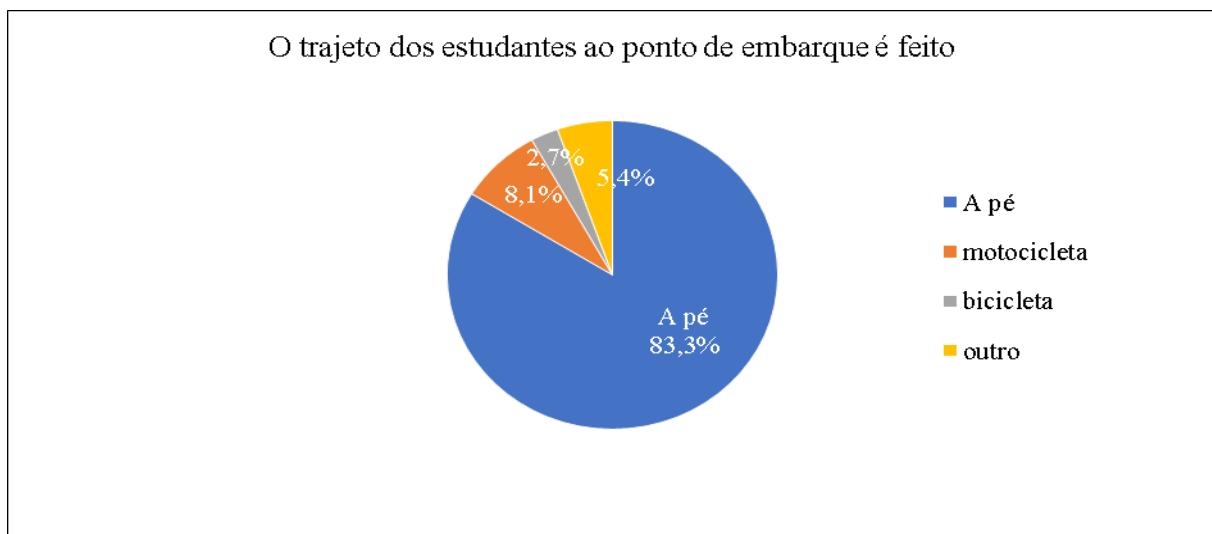


**Fonte:** Autoria própria (2023).

Essa estatística é comum, pois na zona rural os ônibus escolares não buscam os alunos na porta de casa. Segundo Araújo (2008) isso ocorre devido a “baixa densidade demográfica e a fatores financeiros, pois a maioria das empresas de ônibus opera por quilometragem rodada” (Araújo, 2008). Além disso, a distância entre a

residência do estudante e a estrada principal, e a qualidade da estrada nesse percurso, mais os possíveis atrasos na viagem, também são fatores que contribuem para essa realidade (Ceftru, 2008), de modo que os estudantes são obrigados a deslocarem-se até o ponto de embarque, sendo que esse deslocamento pode ocorrer a longas distâncias e a pé.

**Figura 2-** Deslocamento dos estudantes ao ponto de embarque.



**Fonte:** Autoria própria (2023).

A Figura 2 aponta como é realizado o trajeto dos estudantes até o ponto de embarque do transporte escolar. 83,8% (n=31) dos estudantes alegaram se deslocar a pé, enquanto 8,1% (n=3) deslocam-se com motocicleta, e os 8,1% (n=3) restantes deslocam-se com outros meios de transporte, como bicicleta e veículo automotivo.

Em relação ao tempo de deslocamento, 70,2% (n=26) dos estudantes que caminham até o ponto de embarque caminham até 5 minutos. 13,5% (n=5) gastam entre 6 a 10 minutos, e 10,8% (n=4) se deslocam entre 11 a 20 minutos. Em relação ao tipo de pavimento no trajeto até o ponto, 67,6% (n=25) afirmaram ser terra o tipo de pavimento em sua rota de transporte, enquanto 18,9% (n=7) afirmaram ser asfalto, 2,7% (n=1) cascalho e 10,8% (n=4) outro tipo de pavimento.

Segundo Viviani (1998), as estradas correspondem a 56,3% das vias utilizadas pelo transporte escolar rural, composta majoritariamente de terra mais cascalho. A grande questão é que o estado de conservação dessas vias geralmente não é bom. Quando questionado aos estudantes quais dificuldades são encontradas durante o percurso 27% (n=10) alegaram haver poeira, 21,6% (n=8) buraco, 8,1% (n=3) lama, 5,4% (n=2) outros tipos de dificuldades e 56,8% (n=21) alegaram não encontrar dificuldades.

É interessante considerar que em períodos chuvosos as condições dessas vias pioram, dificultando tanto o trajeto dos estudantes até o ponto de embarque, quanto o do ônibus até a escola. Decorrente as más condições das estradas, seja por condições climáticas, ou até por falta de manutenção pelos municípios, pode haver atraso dos estudantes até o ponto, ou alongamento do tempo do trajeto entre o ponto de embarque até a escola, resultando em atraso na chegada dos alunos (Sanches; Ferreira, 2001).

Quando questionados se o ônibus escolar costumava se ausentar e por quais motivos, 18,9% (n=7) dos estudantes alegaram que sim, e que o transporte falta quando chove, ou seja, pelo agravamento das condições das estradas, que devido à chuva tornam-se ainda mais esburacadas, escorregadias e propícias ao atolamento, não conseguindo chegar a certos pontos. Também apontaram a não qualidade do transporte, muitos alunos responderam que o ônibus costuma faltar quando “quebra”; E ainda, que não há transporte quando não tem aula no município. Considerando que a presente pesquisa foi realizada em um colégio Estadual, este último dado denuncia uma dependência dos estudantes à administração municipal, e a necessidade de haver um diálogo entre as secretarias de transporte municipal com a secretaria das escolas, de forma a garantir que mesmo não havendo aula no município, haja oferta do transporte aos estudantes da rede estadual.

Com relação as ausências do transporte por motivos diversos, foi perguntado aos estudantes se eles deixavam de ir para o colégio, 64,9% (n=24) disseram que sim e 35,1% (n=13) responderam que não, apontando um dado alarmante onde a maioria

dos estudantes possui como única alternativa de ir para as aulas o transporte escolar. Ainda sobre a ausência nas aulas, o questionamento sobre as repositões destas aulas em que os alunos e alunas não conseguem assistir em virtude dos problemas com transporte, 73% (n=27) marcaram a alternativa não e 27% (n=10) que sim, ocorrem as repositões, o que evidencia um défice na construção do aprendizado desses discentes que perdem determinadas partes dos conteúdos. De acordo com Egami *et al* (2016): “A falta de transporte escolar na área rural torna-se um problema ainda mais grave quando não existem escolas na própria área e o aluno é obrigado a frequentar a escola na área urbana”. Isto foi evidenciado no colégio onde foi realizado a pesquisa, os discentes precisam sair das localidades da zona rural e irem até o centro urbano da cidade para frequentarem o colégio, quando o transporte falta por motivos diversos eles perdem os conteúdos daquelas aulas.

A média do tempo que o estudante espera no embarque para o transporte foi solicitada, onde 16,2% esperam por cinco minutos, 35,1% (n=13) entre cinco e dez minutos, 18,9% (n=7) de dez a 15 minutos e 32,4% (n=12) mais do que 15 minutos, portanto, a maior parte dos alunos esperam entre cinco e dez minutos. Sobre o conforto dos discentes, foi perguntado como eles viajam no transporte escolar, 37,8% (n=14) responderam que vão sentados, 24,3% (n=9) em pé e 37,8 (n=14) disseram que varia, então a depender do dia viajam em pé ou sentados, o tempo de espera para o embarque nos transportes junto a viagem dos estudantes em pé no transporte, entre as localidades rurais até o colégio são desconfortos que aparecem com frequência em pesquisas sobre esta temática (Martins, 2010).

**Tabela 1 – Questionamento acerca dos desconfortos durante o uso do transporte escolar.**

Situações	Alternativas assinaladas
Nenhuma situação	18,9%
Janelas não abrem ou não fecham	18,9%
Cheio	54,1%
Sujo por dentro	32,4%
Abafado	54,1%
Bancos rasgados	24,3%

Apresenta ruído	16,2%
Não tem cortinas	29,7%
O motorista é mal-educado	2,7%
Possui caronas	45,9%
Não tem água	18,9%
Outros	5,4%

**Fonte:** Autoria própria (2023).

É possível identificar na Tabela 1 que os maiores índices estão relacionados ao fato do transporte estar sempre com excesso de passageiros, a falta de ventilação no mesmo, então os estudantes sentem um abafamento considerável, outro ponto são as caronas que consequentemente se liga ao primeiro citado pois causa o excesso dos passageiros.

**Tabela 2 – Questionamento sobre os estudantes gostarem de quem convivem no transporte.**

Considerações	Alternativa assinaladas
Sim	43,2%
Não, tem pessoas que são mal-educadas	32,4%
Não, as pessoas falam alto	21,6%
Não, as pessoas brigam	10,8%
Não, as pessoas fazem bagunça	16,2%
Não, por outros motivos	16,2%

**Fonte:** Autoria própria (2023).

Com base na Tabela 2, podemos identificar que em grande parte os estudantes gostam das pessoas com que convivem no transporte (43,2% n=16), o índice com a relação dos que não gostam das pessoas que dividem o transporte, está pautado no fato de não serem educadas, provavelmente realizando ações que incomodam estes discentes.

**Tabela 3 – Questionamento acerca dos possíveis desconfortos apresentados devido a viagem.**

Apresentam desconfortos	Alternativas assinaladas
Não	40,5%
Sim, cansaço	29,7%

Sim, enjoos	10,8%
Sim, dor de cabeça	29,7%
Sim, falta de atenção	2,7%
Sim, indisposição	10,8%
Sim, sonolência	10,8%
Sim, outros desconfortos	8,1%

**Fonte:** Autoria própria (2023).

Através da Tabela 3, é possível apontar que a maior parte dos estudantes não sentem desconforto ao chegarem do percurso de casa até o colégio utilizando transporte escolar, já as pessoas que afirmar sentir desconfortos vale destacar o cansaço e a dor de cabeça, sendo as variáveis que mais foram assinaladas por eles. Contudo, ainda sobre o conforto do transporte, o formulário possuía uma pergunta mais direta, perguntando se os alunos (as) achavam o veículo confortável, 32,4% ( $n=12$ ) responderam que sim, enquanto 67,6% ( $n=25$ ) assinalaram que não, justificaram atribuindo as poltronas por serem desconfortáveis, o fato do veículo estar com excesso de pessoas e a poeira que os incomoda bastante. Diante desses fatos, vale ressaltar que cabe a inclusão de políticas públicas como o Programa Nacional de apoio ao Transporte escolar (PNATE), que sejam assegurados os custos nas reformas desses ônibus ou das terceirizações vinculadas ao processo englobando a rede municipal e federal, sendo os valores desses serviços calculados em dez parcelas de fevereiro a novembro e havendo o repasse para os órgãos e secretarias (Santos, 2021).

De acordo com Rodrigues e Cardoso (2022) os estudantes que dependem do transporte para irem pro colégio, principalmente aqueles que residem na zona rural, passam por viagens longas ocasionando desgaste físico e emocional em muitos casos, esses desgastes derivam de estradas com problemas aos quais se agravam em períodos de chuva, grande parte das frotas não estão em situação adequada para gerar conforto aos discentes sendo em muitos casos desprovidos até mesmo dos equipamentos de segurança tornando o translado perigoso e desconfortante, cabendo

aos órgãos fiscalizadores da cidade adotar novas políticas promovendo a diminuição desses impactos no processo estudantil.

## Conclusão

Com a realização da pesquisa foi possível entender mais sobre como funcionam as diretrizes que regem a distribuição orçamentária e de logística no que diz respeito ao transporte escolar, além disso, os impactos foram avaliados mediante a visão dos estudantes nesse processo, em que é possível compreender que existem problemas nesse translado entre a casa, o ponto de embarque e o colégio, os problemas apontados foram diversos sendo os mais alarmantes as super lotações e o cansaço físico e psicológico ao qual os discentes precisam passar diariamente até chegar ao colégio, com isso, entende-se que a cidade precisa realizar mais fiscalizações sob essa ótica, buscando ouvir mais os discentes e partindo do princípio explanado, criar meios de solucionar esta problemática.

## Referências

- ARAÚJO, C. E. F. **A Análise de eficiência nos custos operacionais de rotas do transporte escolar rural.** 2008. Dissertação (Mestrado em Transportes) - Universidade de Brasília, Brasília, p. 147, 2008.
- ARAÚJO, M. R. M; et al. Transporte público coletivo: discutindo acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida. **Psicologia & Sociedade**, v.23, n. 3, pp. 574-582, 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300015>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Constituição de 1988.** Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Caminho da Escola.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola> Acesso em: 28.jun.2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE),** Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pnate>. Acesso em: 28.jun.2023
- CEFTRU. Diagnóstico do Transporte Escolar Rural. Volume II – Apêndices. **Centro Interdisciplinar de Estudos em Transportes**, UnB, Brasília, DF. 2008.

CONCEIÇÃO, I.; CAVALCANTI, P. A. A Política do Transporte Escolar Rural: o ‘ônibus amarelinho’ entre ‘o dito’ e ‘o feito’! **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 51481-51502, 2021. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30183>.

EBTU. Empresa Brasileira de Transportes Urbanos. Planejamento da Operação, Diagnóstico do Sistema Existente. Módulo de Treinamento, **STPP Gerência do Sistema de Transporte Público de Passageiros**, Brasília, vol. 4. 1998.

EGAMI, C. Y. et al. Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural. In: **Congresso de Ensino e Pesquisa em Transportes**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 20. 2015.

LORD, L. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista Da Faculdade De Educação**, v. 9, n.1, p. 129–140, 2019.

MARTINS, A. P. A. **Análise dos impactos das condições do Transporte Escolar Rural no rendimento escolar dos alunos**. 2010. Dissertação (Mestrado em transportes) - Universidade de Brasília, Brasília, p. 126, 2010.

PEGORRETTI, M. S. **Definição de um indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da zona rural às escolas da zona urbana**. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 178, 2005.

RODRIGUES, S. A.; CARDOSO, J. M. **Consequências na aprendizagem de crianças pequenas devido ao deslocamento da zona rural para a zona urbana**. 2022. Tese (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá, p 24, 2022.

SANCHES, S. P.; FERREIRA, M. A. G. Avaliação do padrão de acessibilidade de um sistema de transporte de alunos da zona rural. 2001. In: **XVII Congresso de pesquisa e ensino em transportes**, 2015, Rio de Janeiro. Anais [...] Rio de Janeiro.

SANTOS, D. R. **Transporte escolar rural: Uma discussão sobre eficácia e eficiência a partir do Plano Nacional de Transporte Escolar- PNATE**. 2021. Monografia (Especialização em humanidades) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campos Belos, Go, 2021.

VIVIANI, E. **A Utilização de um Sistema de Informação Geográfica como Auxílio à Gerência de Manutenção de Estradas Rurais não Pavimentadas**. 1998. Tese (Doutorado em Transportes) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1998. doi: <https://doi.org/10.11606/T.18.2018.tde-02022018-150201>.

RUFFONI, R. Perspectivas Educacionais das lutas. In: VIANNA, J. A. (Org.). **Artes marciais, esportes de combate e lutas: conhecimento aplicado.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. pp. 225-252.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Editora Almedina, 2009. p. 73-117.

## EDUCAR NA FLORESTA DE CONCRETO: A CIDADE DE MANAUS COMO TERRITÓRIO VIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE INSURGENTE

**Educating in the concrete forest: the city of Manaus as a living  
territory in insurgent teacher training**

Clodoaldo Matias da Silva<sup>5</sup>

Ivan Carlos Rufino Batista<sup>6</sup>

Alexandre Figueiredo Pereira<sup>7</sup>

Maria das Graças Maciel de Oliveira<sup>8</sup>

### Resumo

A pesquisa investiga de que maneira a cidade de Manaus pode ser compreendida e vivenciada como território educativo capaz de potencializar uma formação docente crítica, insurgente e comprometida com os saberes locais e com a justiça socioespacial. O estudo articula os conceitos de cidade educadora, direito à cidade, saberes tradicionais, insurgência pedagógica e corporeidade, partindo da premissa de que a cidade forma, educa e comunica por meio de seus territórios e conflitos. A metodologia adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com base em autores nacionais e internacionais que discutem

<sup>5</sup> Mestrando em História pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Ensino de Filosofia, Sociologia e História; Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica; Psicanálise, psicoterapia e psicopatologia do Adolescente; e, Cultura Indígena e Afro-brasileira pela FACULESTE. Graduado em Geografia pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE. E-mail: cms.1978@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-8839>.

<sup>6</sup>Mestrando em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor e Gestor na Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar, SEDUC-AM. E-mail: ivanbatista.nira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1722-7535>.

<sup>7</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; pós-graduado em Língua Latina (2001) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); pós-graduado em Filosofia Geral pela Faculdade São Bento do Rio de Janeiro (2006); pós-graduado em Educação no Ensino Superior pela Faculdade CCAA-RJ (2008); graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e licenciado pela mesma instituição (2000). E-mail: alexandrefigper@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9149-0811>.

<sup>8</sup> Mestre em Educação pela Universidade Postegrado UniNorte, Assunção - Paraguai. Licenciada em Pedagogia em Pedagogia pela Nilton Lins. Especialista em Gestão de Currículos e Desenvolvimentos em Práticas Pedagógicas pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: educadoragracamaciel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1529-9950>.

epistemologias territoriais, experiências urbanas e práticas pedagógicas decoloniais. O texto analisa como os espaços urbanos amazônicos expressam práticas de resistência, articulação cultural e pertencimento, a partir da presença viva de corpos e vozes silenciadas. A pesquisa identifica que a formação docente ainda se encontra limitada por paradigmas escolares conteudista, mas revela que a incorporação da escuta, da oralidade e dos saberes comunitários amplia o horizonte pedagógico. Conclui-se preliminarmente que Manaus, quando compreendida como cidade educadora, oferece um campo fértil de experimentações pedagógicas insurgentes que desafiam os modelos tradicionais de ensino e promovem vínculos territoriais entre escola e comunidade. A investigação propõe ressignificar o papel do educador em contextos urbanos amazônicos e aponta para a necessidade de ampliar os sentidos da formação, reconhecendo a cidade como agente formativo, político e simbólico. O estudo contribui para os debates atuais sobre educação intercultural, justiça cognitiva e territorialização do currículo na Amazônia urbana.

**Palavras-chave:** Amazônia urbana. Cidade educadora. Formação docente. Justiça socioespacial. Saberes tradicionais.

## Abstract

This research investigates how the city of Manaus can be understood and experienced as an educational territory capable of enhancing a critical, insurgent teacher education engaged with local knowledge and socio-spatial justice. The study brings together the concepts of educating city, right to the city, traditional knowledge, pedagogical insurgency, and corporeality, based on the premise that the city educates through its territories, conflicts, and cultural expressions. The methodology applies a qualitative, theoretical-bibliographical approach grounded in national and international literature that discusses territorial epistemologies, urban experiences, and decolonial educational practices. The analysis explores how Amazonian urban spaces convey resistance, cultural belonging, and memory through bodies and voices historically marginalised. The findings show that teacher training remains influenced by traditional paradigms but also indicate that integrating listening, orality, and community-based knowledge can widen educational perspectives. The research preliminarily concludes that Manaus, when regarded as an educating city, provides fertile ground for pedagogical experimentation that challenges formal educational models and strengthens territorial ties between schools and communities. This study redefines the educator's role in Amazonian urban contexts, proposing a broader understanding of teacher education that acknowledges the city as a formative, political, and symbolic agent. The research contributes to contemporary debates on intercultural education, cognitive justice, and curriculum territorialisation in urban Amazonia.

**Keywords:** Educating city. Socio-spatial justice. Teacher education. Traditional knowledge. Urban Amazonia.

## INTRODUÇÃO

A cidade, enquanto espaço de formação humana e de produção de subjetividades, tem sido cada vez mais reconhecida como território educativo que ultrapassa os limites escolares, em contextos marcados por desigualdades socioespaciais, como o da cidade de Manaus, torna-se urgente pensar a formação docente a partir de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade urbana, com seus conflitos, saberes e resistências. Nesse cenário, a articulação entre educação e cidade impõe o desafio de romper com modelos coloniais de ensino que fragmentam os sujeitos e desconsideram os saberes populares, surge, então, a necessidade de ressignificar o papel do(a) professor(a) na construção de experiências formativas territorializadas.

Diante dessa conjuntura, o presente artigo propõe como questão de pesquisa: De que maneira a cidade de Manaus pode ser compreendida e vivenciada como território educativo capaz de potencializar uma formação docente crítica, insurgente e comprometida com os saberes locais e a justiça socioespacial? Essa pergunta norteia a investigação ao considerar que a docência exige, além de competências técnicas, uma profunda compreensão dos contextos socioculturais onde o processo educativo se concretiza, nesse sentido, o urbano deixa de ser apenas cenário e passa a ser protagonista no processo de formação.

Justifica-se esta pesquisa pelo fato de que muitas práticas pedagógicas ainda reproduzem uma lógica escolar descolada da realidade dos(as) estudantes e da comunidade. Ao tratar da cidade como possibilidade formativa, busca-se afirmar uma educação sensível à pluralidade de existências e à diversidade epistêmica presente nos territórios periféricos, o artigo também se ancora na relevância social de uma formação docente que atue pela equidade, justiça e reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

Do ponto de vista acadêmico, esta reflexão contribui para ampliar o debate sobre práticas pedagógicas territorializadas, interseccionais e críticas, capazes de articular os múltiplos saberes presentes no cotidiano urbano. Historicamente, as cidades amazônicas foram vistas como marginais aos centros de produção do

conhecimento, o que reforça a importância de pesquisas que valorizem experiências formativas localizadas. No aspecto jurídico, a noção de cidade educadora se vincula ao Direito à Cidade, entendida como garantia de participação, inclusão e acesso a bens públicos.

Metodologicamente, a pesquisa se fundamenta em abordagem qualitativa com revisão bibliográfica de obras que discutem os campos da educação decolonial, territorialidade, formação docente e cultura urbana amazônica. A análise dos textos permitiu articular dimensões políticas, pedagógicas e culturais que atravessam o fazer docente em Manaus. A opção por uma abordagem crítica e interdisciplinar visa compreender os processos formativos como expressão de um projeto educativo comprometido com a transformação social.

Para tanto, o artigo está estruturado da seguinte forma: a introdução apresenta o tema, a pergunta de pesquisa e os fundamentos da investigação. A primeira seção discute os princípios da cidade educadora e do direito à cidade. A segunda analisa Manaus como território educativo em meio às contradições amazônicas. A terceira aborda os saberes tradicionais e a insurgência pedagógica. A quarta seção analisa experiências formativas e de resistência nos contextos urbanos. Por fim, as considerações finais retomam as principais contribuições, seguidas das referências utilizadas. Espera-se, com isso, fomentar práticas docentes territorializadas e sensíveis às realidades amazônicas.

## CIDADE EDUCADORA E O DIREITO À CIDADE: FUNDAMENTOS CRÍTICOS E INSURGENTES

A cidade, em sua complexidade plural, constitui um espaço formativo em constante reinvenção, onde sujeitos constroem sentidos, afetos e resistências cotidianas, Lefebvre (2001) problematiza o direito à cidade não apenas como acesso a bens urbanos, mas como condição de pertencimento aos processos de produção social do espaço. Essa concepção rompe com o entendimento técnico-administrativo

da cidade e a resgata como espaço de criação coletiva. Em tal perspectiva, o urbano deixa de ser um cenário neutro e torna-se campo simbólico e político de disputas pedagógicas, isso reconfigura a compreensão da escola, que passa a dialogar com os territórios de onde emergem as vozes subalternizadas.

Nesse sentido, compreender a cidade como *lócus* educativo implica revisitar as práticas escolares e o papel docente diante das contradições urbanas, Harvey (2014) aponta que as cidades se tornaram espaços de insurgência social, tensionando o modelo hegemônico de desenvolvimento urbano. As lutas por moradia, mobilidade e dignidade expressam uma pedagogia das ruas, da resistência e da coletividade. Assim, a formação docente deve se abrir às dimensões insurgentes da cidade como potência educativa, a insurgência, nesse contexto, não representa ruptura violenta, mas reconfiguração crítica das relações sociais e formativas.

Com efeito, a concepção de cidade educadora extrapola os muros escolares e demanda reconhecimento das práticas cotidianas como saberes válidos e legítimos, Correia et al. (2018) ampliam esse debate ao defenderem a noção de cidade interseccional, compreendendo que as experiências urbanas são atravessadas por desigualdades de raça, gênero e classe. Ao visibilizar esses marcadores, o conceito amplia o sentido de direito à cidade e reitera que não há neutralidade no desenho urbano, isso implica que as políticas educacionais também carregam escolhas ideológicas que reproduzem ou enfrentam tais desigualdades.

Na mesma linha, Oliveira (2004) apresenta a educação decolonial como perspectiva formativa que se opõe aos modelos eurocentrados e excludentes historicamente instituídos, ao reivindicar outras epistemologias, a proposta decolonial propõe a valorização dos saberes locais, da oralidade, da ancestralidade e das experiências comunitárias. A cidade, então, torna-se espaço de insurgência epistemológica, onde memórias e narrativas contra-hegemônicas disputam reconhecimento, a docência, nesse campo de disputa, deve assumir o compromisso ético com a escuta ativa e com a ruptura de paradigmas coloniais.

Portanto, a cidade educadora se constrói a partir de relações dialógicas entre sujeitos, territórios e experiências que se entrelaçam no cotidiano urbano, não se trata de institucionalizar o espaço urbano como currículo, mas de reconhecer que ele já é, por si, lugar de formação. Como argumenta Lefebvre (2001), o espaço é socialmente produzido e, por isso, carregado de intencionalidades, exclusões e potências. A pedagogia da cidade exige atenção aos afetos, aos silenciamentos e às práticas culturais que dão sentido ao habitar urbano, assim, à docência que emerge desse contexto não é técnica, mas política e situada.

Considerando essa complexidade, Harvey (2014) chama atenção para a centralidade do protagonismo coletivo na reconfiguração do urbano como espaço educativo, para o autor, o direito à cidade não será concedido, mas conquistado pela ação dos sujeitos sociais organizados em suas territorialidades, esse pensamento alimenta uma pedagogia da presença que rompe com a lógica meritocrática e homogeneizadora. No processo formativo, isso exige que o(a) docente seja capaz de tensionar saberes e reconhecer a multiplicidade de vozes que compõem a tessitura urbana, a cidade, então, educa por meio de suas contradições.

Sob essa ótica, Correia et al. (2018) denunciam a invisibilidade das corporalidades marginalizadas no espaço urbano, propondo uma abordagem que articule interseccionalidades às práticas educativas, o espaço escolar, ainda que fisicamente separado da cidade, é por ela atravessado em suas dinâmicas, culturas e desigualdades. Nesse cenário, a formação docente precisa se deslocar de um modelo universalista e reconhecer os saberes produzidos na travessia cotidiana dos corpos urbanos, a cidade interseccional aponta caminhos para pensar uma docência plural, situada e engajada.

O desafio, portanto, não está apenas na criação de políticas públicas voltadas à formação continuada, mas na revisão dos próprios paradigmas epistemológicos que sustentam a ideia de ensino, Oliveira (2004) ressalta que uma educação comprometida com a justiça social demanda a ruptura com o epistemicídio promovido por modelos coloniais. Isso significa descentrar o olhar e redimensionar o papel do

território como produtor de conhecimento, nesse cenário, o(a) professor(a) torna-se mediador de culturas, intérprete de realidades e agente de transformação.

Além disso, Lefebvre (2001) adverte que o direito à cidade só se realiza quando os sujeitos assumem a produção do espaço como ato político e cotidiano, tal afirmação reposiciona o lugar da docência, pois o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se tornar mobilizador de processos coletivos de formação. A pedagogia da cidade, portanto, exige escuta, presença e compromisso com os conflitos e afetos que constituem a vida urbana, essa abordagem rompe com o isolamento da escola e convoca educadores a atuarem como agentes do comum.

A partir dessas reflexões, torna-se possível pensar Manaus não apenas como cenário amazônico de contradições urbanas, mas como território simbólico de experiências formativas, a compreensão da cidade como espaço educativo exige atenção à complexidade das espacialidades amazônicas, o que será aprofundado na seção seguinte. Nela, será abordada a construção histórica, simbólica e pedagógica da capital amazonense enquanto cidade educadora em permanente disputa por reconhecimento, dignidade e pertencimento.

## **MANAUS E A AMAZÔNIA URBANA: ENTRE INVISIBILIDADE E POTÊNCIA EDUCATIVA**

A cidade de Manaus apresenta uma configuração singular dentro do panorama das metrópoles brasileiras, marcada por múltiplas camadas de invisibilidade social, histórica e simbólica. Não se trata de uma cidade apenas amazônica em sua geografia, mas de uma urbanidade atravessada por disputas coloniais, resistências populares e fluxos culturais diversos. Essa condição liminar produz desafios concretos à construção de uma cidade educadora sensível às suas pluralidades, nesse entrecruzamento, é preciso compreender os significados que os sujeitos atribuem ao espaço urbano que habitam.

A construção da Amazônia enquanto imagem exótica e marginal, historicamente alimentada por discursos externos, repercute diretamente na configuração simbólica de Manaus, Gondim (2007) interpreta essa construção como uma invenção cultural, onde o urbano é diluído por uma ideia de floresta indomada. Essa tensão simbólica compromete a visibilidade de experiências educativas que ocorrem nos interstícios da cidade, diante disso, educar em Manaus implica reconhecer o urbano não como cópia dos modelos centrais, mas como criação situada e contraditória.

Compreender a cidade como território educativo requer atenção às territorialidades não hegemônicas que produzem saberes em silêncio, a cultura urbana amazônica, longe de ser homogênea, é composta por práticas, afetos e memórias que se entrelaçam com o cotidiano escolar. Loureiro (2015) aponta que essa cultura é marcada por movimentos constantes entre o tradicional e o moderno, exigindo da formação docente uma escuta mais sensível, a cidade, nesse aspecto, revela-se não como espaço de passagem, mas como campo formativo de subjetividades e experiências pedagógicas.

A invisibilidade dos povos tradicionais no espaço urbano manauara não decorre da ausência de suas práticas, mas da não legitimação de suas existências como fonte de conhecimento, Fraxe et al. (2009) argumentam que essa exclusão produz efeitos concretos na forma como o saber escolar é produzido e reproduzido. Assim, é necessário reconhecer que os territórios periféricos e tradicionais da cidade carregam potências educativas que precisam ser incorporadas às políticas de formação docente, o espaço urbano amazônico, nesse sentido, torna-se campo de resistência cultural.

A presença indígena em Manaus, muitas vezes ignorada nos discursos oficiais, desestabiliza a narrativa urbana colonizada e homogênea, Rosa (2018) destaca que os povos indígenas urbanos enfrentam duplas barreiras: o preconceito étnico e a negação de pertencimento ao espaço urbano, essa experiência revela uma pedagogia da presença que desafia o currículo normativo. Quando ignoradas, essas presenças

revelam não só omissões institucionais, mas também um projeto pedagógico excludente, reconhecer essas lutas é o primeiro passo para uma docência territorialmente engajada.

A compreensão da cidade como território educativo também passa pela valorização das práticas culturais nos espaços de uso coletivo, Litte (2004) propõe o conceito de territórios sociais como forma de compreender esses espaços como estruturantes da vida comunitária. Tais territórios, embora marcados por precariedades, são repletos de saberes, histórias e pedagogias não-escolares. A cidade, portanto, é mais do que cenário: ela é mediação e conteúdo, a formação docente precisa, assim, articular o currículo escolar aos sentidos produzidos nos espaços urbanos vivos.

O processo de territorialização discutido por Almeida (2004) reforça que a ocupação e a permanência dos grupos sociais em determinados espaços urbanos são, também, formas de resistência política, nesse sentido, o território é uma construção histórica que carrega disputas por legitimidade, memória e pertencimento. A docência que ignora essas dimensões corre o risco de reproduzir epistemologias coloniais que negam os saberes comunitários, formar professores(as) na Amazônia exige, portanto, uma escuta pedagógica dos territórios que educam.

Além das dimensões materiais, o urbano amazônico é também constituído por práticas narrativas e memória oral, Vansina (1996) nos lembra que a oralidade é instrumento de organização social, transmissão de conhecimento e preservação da identidade. Essa dimensão é ainda pouco considerada nos processos formativos que seguem ancorados na valorização da escrita como única forma legítima de saber, ao reconhecer a oralidade como potência pedagógica, amplia-se o campo de possibilidades para uma educação mais próxima das realidades locais.

Na mesma direção, Meihy (1996) ressalta que a história oral deve ser compreendida não como método descritivo, mas como exercício de escuta sensível e comprometida com a pluralidade de vozes, a cidade de Manaus, ao abrigar distintas memórias e percursos sociais, convida a práticas pedagógicas que resgatem essas

narrativas como fonte de conhecimento. A escuta, nesse sentido, torna-se instrumento de resistência contra o apagamento de histórias, com isso, o papel docente é redefinido como articulador entre memória e prática educativa insurgente.

Diante da densidade simbólica e cultural do urbano amazônico, torna-se imprescindível uma abordagem formativa que reconheça os conflitos, invisibilidades e potências que habitam Manaus. A cidade, nesse aspecto, não é apenas paisagem geográfica, mas experiência de mundo, afetos e aprendizagens, esses elementos serão aprofundados na seção seguinte, que propõe analisar como os saberes tradicionais e as epistemologias insurgentes podem constituir alicerces para a formação docente crítica e decolonial.

## **SABERES TRADICIONAIS E INSURGÊNCIA PEDAGÓGICA: DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E COMUNIDADE**

Pensar a formação docente em contextos amazônicos exige revisitar os modos de produção e circulação do conhecimento em territórios não-hegemônicos, ao compreender os saberes tradicionais como patrimônio vivo, reconhece-se que a cidade educadora se constitui não apenas por instituições formais, mas por práticas culturais cotidianas. Em Manaus, esse tecido pedagógico se forma por narrativas, mitos, línguas, cantos e experiências que habitam o urbano, a valorização dessas expressões implica reconfigurar o papel do(a) professor(a) diante das epistemologias locais.

A literatura regional, como apontam Silva, Almeida e Figueiredo (2024), é um dos instrumentos que articulam identidade, memória e criticidade no processo educativo, ao integrar expressões culturais do próprio território, o trabalho pedagógico rompe com a lógica transmissiva e passa a dialogar com a experiência vivida dos sujeitos. Nesse movimento, o conhecimento não é verticalizado, mas tecido por múltiplas vozes, tal perspectiva convida a práticas pedagógicas insurgentes, que problematizam a centralidade da cultura eurocêntrica nos currículos escolares.

De maneira complementar, Silva et al. (2024) destacam que a articulação entre ciência e saberes indígenas não deve se dar por apropriação, mas por escuta e reciprocidade, o diálogo horizontal, proposto pelos autores, exige que os processos formativos considerem a diversidade epistemológica como uma riqueza e não como obstáculo. Nesse campo, o papel da docência é mediar saberes e reconhecer territórios como fontes legítimas de conhecimento, a insurgência pedagógica, nesse caso, nasce da recusa ao silenciamento e do compromisso com a justiça cognitiva.

Para além da valorização empírica, o conhecimento tradicional carrega cosmovisões que tensionam a noção moderna de ciência, Cesarino (2013), ao tratar da mitologia marubo, revela que os cantos indígenas não são apenas rituais, mas verdadeiras pedagogias territoriais, esses saberes organizam o mundo, orientam práticas sociais e estruturam formas de ensinar e aprender. Quando incorporados aos processos formativos, ampliam a noção de currículo e questionam os limites da racionalidade ocidental, a docência, assim, se vê interpelada por outras formas de ver, sentir e narrar o mundo.

A esse respeito, Ribeiro (2000) observa que a cultura indígena é constitutiva da identidade nacional e essencial para compreender os conflitos contemporâneos, entretanto, essa centralidade é sistematicamente negada pelas instituições educativas, que ainda reproduzem modelos de invisibilização. A formação docente insurgente parte justamente da crítica a essa negação, propondo que o conhecimento indígena não seja abordado como objeto de estudo, mas como sujeito da construção pedagógica, o território, nesse cenário, torna-se campo de interações epistêmicas.

O diálogo entre ciência e comunidade, portanto, não se sustenta sem a disposição para o deslocamento, Escobar (2000) propõe um giro epistêmico que reposicione a natureza e o lugar como categorias centrais na construção de uma pedagogia crítica, esse deslocamento não é metodológico, mas ontológico: exige repensar as bases sobre as quais o conhecimento se sustenta. Em contextos amazônicos, esse giro se revela urgente, diante da tentativa histórica de

homogeneização cultural, a insurgência pedagógica se dá, então, como movimento de enraizamento e reconhecimento territorial.

Nesse entrelaçamento, os saberes tradicionais não podem ser romantizados, tampouco fetichizados, como se fossem estáticos ou isolados, ao contrário, eles se reinventam constantemente nas relações com a cidade, com a escola e com o ambiente. O papel do(a) professor(a) é justamente reconhecer essas dinâmicas, operando como mediador(a) entre mundos distintos. A docência insurgente, nesse caso, não é oposição ao conhecimento científico, mas abertura à sua pluralização, com isso, novas linguagens pedagógicas ganham espaço nas práticas escolares.

As experiências de docência que valorizam os saberes territoriais revelam que a insurgência não se limita à crítica, mas propõe outras formas de ensinar, os territórios educativos amazônicos, marcados por deslocamentos, oralidades e ancestralidades, desafiam a lógica linear dos currículos. A formação docente precisa, assim, ser afetada por essas epistemologias para que produza práticas coerentes com os contextos locais, a escuta se torna eixo ético e metodológico para romper com a fragmentação do conhecimento e com o isolamento da escola.

Ao reconhecer os povos tradicionais como sujeitos epistêmicos, à docência se insere em um projeto de justiça social mais amplo, a insurgência pedagógica, nesse sentido, é também insurgência política, pois questiona as hierarquias do saber e a centralidade do conhecimento técnico. Os professores e professoras tornam-se articuladores de redes que conectam ciência e vida, escola e território, com isso, ampliam-se as possibilidades formativas e ressignifica-se o sentido de educar na Amazônia urbana.

Compreender a força dos saberes tradicionais na constituição de uma docência crítica nos permite avançar na reflexão sobre a cidade como corpo que ensina, as práticas pedagógicas insurgentes exigem presença, escuta e vínculo com os sujeitos que habitam os territórios. Na seção seguinte, serão discutidas as experiências formativas e os processos de resistência educativa que emergem do cotidiano

amazônico, articulando corporeidade, afetividade e engajamento político no exercício docente.

## CORPOS, TERRITÓRIOS E RESISTÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA FLORESTA DE CONCRETO

A formação docente que se produz em contextos urbanos amazônicos encontra nos corpos uma dimensão sensível e política da aprendizagem, Passos (2018) interpreta os corpos periféricos como territórios vivos, atravessados por histórias de luta, exclusão e reinvenção, esses corpos, ao ocuparem a cidade, transformam seus deslocamentos em gramáticas de resistência. A escola, nesse campo, é interpelada a reconhecer a cidade não como pano de fundo, mas como sujeito pedagógico, tal deslocamento exige do(a) educador(a) uma leitura mais ampla sobre a presença e seus sentidos.

Nesse sentido, o corpo docente também é atravessado pelas marcas sociais e simbólicas que constituem o espaço urbano, a pedagogia insurgente, como argumenta Passos (2018), opera pela escuta e pela atenção aos sinais corporais que transgridem a normatividade escolar. Dessa forma, ensinar deixa de ser ato meramente cognitivo e passa a ser vivência que envolve afeto, ritmo e corporeidade. O corpo se torna texto, enunciado e método, convocando outros modos de estar com os(as) estudantes, assim, o território urbano revela-se simultaneamente campo e conteúdo da experiência formativa.

Com base nessa leitura, a escuta ativa emerge como princípio ético-político da prática docente comprometida com a justiça social, Meihy (1996) defende a história oral como instrumento de emancipação e de restituição de vozes coletivamente silenciadas. Ao inserir essas narrativas nos processos formativos, o currículo escolar ganha densidade humana e se aproxima da realidade dos sujeitos, esse movimento rompe com a lógica verticalizada da transmissão e apostila na reciprocidade das trocas pedagógicas, assim, o saber se constrói, na tessitura da memória partilhada.

É importante destacar que essas vozes não habitam apenas a linguagem verbal, mas também a espacialidade e os gestos, Vansina (1996) demonstra que a oralidade compreende uma forma de organizar o tempo e a existência em comunidades tradicionais, ao transitar para o urbano, essas matrizes narrativas não se apagam, mas se reconfiguram em novas expressões. O(a) professor(a) insurgente, atento(a) às camadas simbólicas da oralidade, transforma o ambiente escolar em território de escuta e reinvenção, com isso, a escola se descola da rigidez do ensino bancário e adentra o campo das vivências encarnadas.

Para ampliar essa compreensão, torna-se necessário pensar a cidade como conjunto de espaços formativos marcados pela presença histórica dos sujeitos. Pinto (2025) sugere que os espaços urbanos, mesmo quando não escolarizados, podem constituir lugares legítimos de aprendizagem. A docência insurgente reconhece que praças, vielas, becos e feiras são palcos de práticas educativas profundamente conectadas à cultura local. Ao invés de importar métodos prontos, propõe-se o exercício de construir o ensino a partir dos territórios vividos, isso demanda do(a) docente sensibilidade epistemológica e abertura ao inusitado.

Nesse movimento, a formação docente se desloca da sala de aula para os espaços onde a vida pulsa, onde a cidade revela seus conflitos e potências, Silva et al. (2024) enfatizam que o conhecimento tradicional deve ser acolhido sem hierarquizações, permitindo parcerias entre ciência e comunidade. Tal perspectiva problematiza a lógica da neutralidade científica e propõe uma prática pedagógica horizontal. A cidade, nesse contexto, é compreendida como uma matriz que articula saberes acadêmicos e populares, a escola, ao se reconfigurar como extensão do território, passa a dialogar com experiências enraizadas.

Essa relação não pode, no entanto, ser pensada de maneira romântica ou acrítica. O reconhecimento dos saberes locais implica lidar com conflitos, contradições e tensões éticas, a insurgência pedagógica, conforme proposta por Passos (2018), demanda coragem para confrontar estruturas exclucentes. Não se trata apenas de valorizar culturas subalternizadas, mas de reestruturar os fundamentos do que se

compreende como ensino, o território, nesse cenário, não é somente fonte de conteúdos, mas de disputas simbólicas que formam sujeitos.

A resistência pedagógica, então, reside no gesto de nomear o mundo a partir das referências que os sujeitos trazem consigo, isso exige que a formação docente problematize o apagamento de certas estéticas, vozes e saberes em nome de uma suposta universalidade. O corpo, enquanto elemento de leitura da cidade, permite a elaboração de outras narrativas que desafiem o currículo tradicional, a insurgência se faz, portanto, na construção de práticas que não se submetem à padronização, mas que se moldam à vida que pulsa nos territórios.

Nesse campo de práticas, o(a) educador(a) não apenas ensina, mas aprende com as experiências de resistência que habitam o cotidiano urbano, o movimento entre escuta, corporeidade e espaço urbano inaugura uma formação crítica enraizada na realidade local. A escola, assim, torna-se plataforma de articulação entre múltiplas formas de saber que coabitam a cidade, a experiência pedagógica passa a ser atravessada por redes de sentido que excedem os limites da instituição e convocam outros modos de aprender.

Com base nas discussões apresentadas, comprehende-se que a cidade de Manaus pode ser vivenciada como território educativo ao ser reconhecida como espaço plural de construção de subjetividades, práticas e saberes insurgentes. Quando a formação docente se compromete com as vivências locais e com os processos de resistência inscritos nos corpos, nas falas e nos territórios, ela ultrapassa a reprodução técnica e se inscreve em uma perspectiva crítica, intercultural e situada. Assim, o urbano deixa de ser apenas cenário e torna-se um agente pedagógico ativo, capaz de formar sujeitos implicados com a justiça socioespacial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a cidade de Manaus, marcada por intensas desigualdades socioespaciais e rica diversidade

cultural, possui potencial formativo ainda subexplorado nos processos de formação docente. A análise demonstrou que o urbano, quando compreendido como território educativo, permite práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a valorização dos saberes locais. O reconhecimento dos sujeitos que habitam a cidade como agentes de conhecimento desloca a centralidade da escola e reposiciona o educador como mediador entre mundos.

A hipótese de que a cidade pode constituir-se como espaço pedagógico vivo foi confirmada na medida em que se identificaram experiências e epistemologias territoriais que ultrapassam os limites institucionais. As práticas docentes insurgentes, sustentadas por vínculos afetivos e comunitários, revelaram a potência da corporeidade, da oralidade e da memória como dispositivos de aprendizagem. A cidade não se limita a fornecer contextos, ela cria conteúdos, forma vínculos e produz sujeitos educáveis a partir de suas contradições.

Os achados desta pesquisa sugerem que a formação docente precisa incorporar abordagens que reconheçam a cidade como um espaço plural, tensionado e em constante reinvenção. A escuta ativa, a valorização dos saberes tradicionais e a inserção de práticas pedagógicas interculturais aparecem como elementos estruturantes de uma proposta formativa mais sensível e politizada. Nesse processo, a escola torna-se extensão do território e o território, extensão da escola, ampliando os horizontes de atuação e reflexão crítica do educador.

Do ponto de vista teórico, este trabalho contribui para o avanço das discussões sobre a cidade educadora, a insurgência pedagógica e a interculturalidade na formação de professores. Em termos práticos, destaca-se a importância de políticas públicas e projetos pedagógicos que articulem escola e território de maneira horizontal e contextualizada. Ao compreender a cidade como ambiente educativo, amplia-se o campo de atuação docente e fortalece-se o vínculo entre a educação formal e os saberes comunitários.

A pesquisa abre caminhos para investigações que aprofundem a análise da atuação docente em espaços urbanos amazônicos, especialmente no que se refere à

construção de currículos territoriais e à escuta das comunidades tradicionais. Estudos futuros podem explorar experiências formativas desenvolvidas em diferentes bairros da cidade, observando as relações entre cultura, espaço e aprendizagem. Tais iniciativas poderão contribuir para práticas pedagógicas mais comprometidas com os direitos educacionais e com a justiça socioespacial.

Considerando os elementos discutidos, conclui-se que a formação docente, quando enraizada nas realidades urbanas da Amazônia, revela-se mais potente, insurgente e crítica. A cidade de Manaus, com todas as suas contradições, oferece ao educador um campo fecundo de experiências que desafiam modelos hegemônicos de ensino. Educar na floresta de concreto é, portanto, assumir o compromisso com a transformação social, com a escuta ativa e com a construção coletiva do saber a partir dos territórios que educam.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Estudos Urbanos e Regionais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 9-32, 2004.
- CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Quando a terra deixou de falar**: cantos da mitologia marubo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- CORREIA, Alice; COELHO, Carolina; SALLÉS, Lívia. **Cidade interseccional**: o direito à cidade nas perspectivas de gênero e raça. 2018. Disponível em: <<https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/o-direito-cidade-nas-perspectivas-de-genero-e-raca/>>. Acessado em 10.jun.2025.
- ESCOBAR, Arturo. **El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización y postdesarrollo?** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto et al. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, p. 30-32, 2009.
- GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LITTE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**. Manaus: Editora Valer, 2015.

MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, 2004.

PINTO, M. Espaços urbanos como lugares de aprendizagem de História em Portugal.

**Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 20, n. 54, p. 9-28, 15 abr. 2025.

PASSOS, Yara dos Santos Costa. **Corpos da floresta**: experiências para resistir. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a interação das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROSA, Marlise. Indígenas em Manaus: a manutenção da identidade étnica no meio urbano. In: CALEGARE, Marcelo; ALBUQUERQUE, Renan (orgs.). **Processos psicossociais na Amazônia**: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

SILVA, Clodoaldo Matias da; SILVA, Karla Emilia Furtado e; SOARES, Sandra Luana; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares. *Dialogue of knowledges: the importance of the partnership between scientists and indigenous peoples for the preservation of traditional knowledge*. **Delos: Desarrollo Local Sostenible**, v. 17, p. 1-10, 2024.

SILVA, Clodoaldo Matias; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de; FIGUEIREDO, Suelem Sampaio. A importância da literatura regional na valorização da identidade dos(as) alunos(as) no ensino médio do estado do Amazonas. **Marupiara: Revista Científica do CESP/UEA**, [S. l.], n. 13, p. 31-51, ago. 2024.

VANSINA, Jan. **La tradición oral**. Barcelona: Editorial Labor, 1996.

**DESAFIOS DO ENSINO PÚBLICO NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PEDAGOGOS (AS) E OS COTIDIANOS  
ESCOLARES**

**CHALLENGES OF PUBLIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE  
OF INCLUSIVE EDUCATION: PEDAGOGUES AND SCHOOL DAILY  
LIFE**

Samara Oliveira de Magalhães<sup>9</sup>  
Jânia Cátia Bezerra da Silva<sup>10</sup>  
Rosana Marques de Souza<sup>11</sup>

**Resumo**

O relato foi elaborado a partir da experiência construída com pedagogos (as) da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/GFC, em 2017/2018, por meio do Projeto de Formação Continuada de Pedagogos (as): A Identidade do Pedagogo (a) e a Gestão da Escola Pública Municipal de Manaus, no módulo formativo, “Desafios do Ensino Público na Perspectiva da Educação Inclusiva: Os pedagogos (as) e os cotidianos das escolas”, envolvendo os desafios vivenciados pelos pedagogos (as) no cotidiano escolar, possibilitando a troca de saberes, experiências e a ampliação dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva e as temáticas da Diversidade. O caminho teórico-metodológico foi desenvolvido de forma dialógica e mediada por meio de estratégias como a problematização, discussão, reflexão da prática e dos saberes construídos, no e com os cotidianos escolares. Como resultados apresenta-se o relato sobre os desafios vivenciados, a troca de experiência entre os pares, a ampliação dos conhecimentos e a produção de projetos escolares inclusivos, que acolhem e valorizam a diferença, apresentados na Socialização de Práticas Formativas da SEMED/DDPM/GFC, no ano de 2018.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Diversidade. Formação Continuada.

---

<sup>9</sup>Graduada em Pedagogia. Dra. em Ciências da Educação. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED/DDPM/OFS.

[samara.carneiro@semed.manaus.am.gov.br](mailto:samara.carneiro@semed.manaus.am.gov.br)

<sup>10</sup> Graduada em Pedagogia; Especialista em Neuropsicopedagogia. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED Grupo Colaborativo de Educação Especial. E-mail: [jania.silva@semed.manaus.am.gov.br](mailto:jania.silva@semed.manaus.am.gov.br)

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED/DDPM/OFS. E-mail: [rosana.marques@semed.manaus.am.gov.br](mailto:rosana.marques@semed.manaus.am.gov.br)

## Abstract

This report was developed from the experience carried out with pedagogues from the Municipal Department of Education (SEMED), Division of Professional Development for Teaching (DDPM/GFC), during 2017–2018, through the Continuing Education Project for Pedagogues: The Identity of the Pedagogue and the Management of the Municipal Public School of Manaus. The module entitled “Challenges of Public Education from the Perspective of Inclusive Education: Pedagogues and the Daily Life of Schools” addressed the challenges faced by pedagogues in their everyday school contexts. It fostered the exchange of knowledge and experiences and expanded understanding of Inclusive Education and Diversity-related themes. The theoretical and methodological approach was developed through a dialogical process mediated by strategies such as problematization, discussion, and reflection on practice and knowledge construction within and alongside school daily life. The outcomes include accounts of the challenges experienced, the exchange of experiences among peers, the broadening of knowledge, and the development of inclusive school projects that embrace and value diversity. These outcomes were presented at the “Sharing of Training Practices” event organized by SEMED/DDPM/GFC in 2018.

**Keywords:** Inclusive Education. Diversity. Continuing education

## Introdução

A Formação Continuada de Pedagogos, no período de 2017 a 2018, teve como princípio desenvolver processos formativos que colaborassem com a gestão pedagógica das escolas municipais, a partir da reflexão sobre a identidade profissional e a ressignificação da prática do pedagogo(a).

Segundo os cursistas, essa temática apresenta-se como uma lacuna em decorrência de uma formação inicial mais voltada à docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, trazendo para a figura do pedagogo(a), como coordenador pedagógico, uma falta de clareza com o seu fazer, favorecendo a existência de uma cultura desse profissional como o “faz tudo, tapa buraco, bombeiro ou delegado de polícia”, um tarefeiro, em meio a um cotidiano escolar não refletido, impactando diretamente no foco do trabalho pedagógico com professores, estudantes e comunidades.

Quanto à Educação Inclusiva e as temáticas da Diversidade, apresentadas durante o percurso desse projeto como principais desafios do pedagogo (a) no cotidiano escolar, foi desenvolvido o módulo:

Desafios do Ensino Público na Perspectiva da Educação Inclusiva: o pedagogo (a) e o cotidiano da escola, idealizado a partir das sugestões apontadas pelos cursistas, categorizadas da seguinte maneira: estudos de gênero, violência, diferença de classe, direitos humanos, dificuldades de aprendizagem, educação especial, meio ambiente, parcerias e ensino dos emigrantes/refugiados.

Vale destacar, que a cidade de Manaus-AM, nesse período entre 2017 a 2018, já havia recebido um elevado número de refugiados haitianos e indígenas venezuelanos, ampliando ainda mais a diversidade cultural já existente e desafiando as escolas a serem espaços cada vez mais inclusivos, com profissionais da educação constantemente formados e necessitando de condições de trabalho adequadas a esse contexto social<sup>12</sup>.

Enquanto formadoras de professores, somos conscientes de que, para alcançar esse propósito, é fundamental o interesse político das autoridades nas diferentes instâncias para investir em políticas públicas educacionais, como a formação continuada dos profissionais da educação, no sentido de valorizar e promover a reflexão crítica sobre as mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas constantes na sociedade, possibilitando um processo dinâmico de ressignificação da educação, da função social da escola e suas práticas educativas.

Neste sentido, o encontro formativo sobre as temáticas da Educação Inclusiva e da Diversidade no cotidiano do pedagogo (a), partiu do movimento de escuta sobre as problemáticas dos cotidianos escolares por meio de um instrumento de sondagem, da participação e do protagonismo dos cursistas durante as formações, promovendo aproximação entre o grupo e melhor compreensão sobre o contexto das escolas de diferentes níveis e modalidades da SEMED/Manaus, que participam do Projeto de Formação Continuada de Pedagogos (as), realizado na DDPM.

---

<sup>12</sup>Ver: <https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2017/noticia/ha-quase-10-anos-manaus-e-rota-de-refugiados-vitimas-da-fome-e-catastrofes-naturais.ghtml> Acesso em: 27/09/2022 às 15h.

## Metodologia

O caminho metodológico priorizou o exercício constante da reflexão sobre a prática cotidiana do pedagogo (a), partindo de relatos de experiência, dos saberes contemporâneos ligados à sua área de atuação e às suas relações com o contexto político, econômico, social e cultural, como estratégia de reelaboração de suas atribuições, conhecimentos e saberes. Neste sentido, foi utilizada a problematização, a criatividade, o processo dialógico, descritivo e colaborativo entre as professoras formadoras e os/as cursistas pedagogos.

No decorrer do processo de reconstrução do conhecimento, foram utilizados recursos teórico-metodológicos como exposições dialogadas, leituras, mídias sobre as temáticas propostas, discussão, registro, estudo de caso, elaboração de situações problemas e seus respectivos encaminhamentos ou soluções, e ainda a produção e exposição de relatos de experiências realizadas nas escolas, retratando a prática do pedagogo na Socialização de Práticas Formativas, evidenciando o seu fazer como mediador do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação.

A avaliação considerou as discussões, os dados construídos e demais registros elaborados durante a formação que, ao final do módulo, proporcionaram um feedback individualizado, possibilitando às professoras formadoras o conhecimento sobre os resultados alcançados, condições para o planejamento das futuras intervenções e elaboração dos próximos módulos e ações.

Considerada como processo de reflexão crítica e de caráter transformador, a avaliação ocorreu durante todo o percurso da formação continuada por meio de observação direta e indireta, iniciativa, interesse, assiduidade, participação em atividades orais, escritas e do preenchimento de instrumentos de sondagem.

Nessa perspectiva, a análise contínua dos dados realçou a necessidade dos pedagogos escolares apropriarem-se dos fundamentos de suas práticas para melhor ressignificá-las, pois o pedagogo que tem conhecimento sobre o processo que

envolve o seu fazer terá mais condições de avaliar, de reconstruir e elevar o seu trabalho a um melhor patamar de qualidade.

### **As estratégias formativas**

No tocante às temáticas da diversidade e às demandas escolares com a Educação inclusiva, os cursistas afirmaram que o desafio da inclusão impacta diretamente na construção/ressignificação de sua identidade profissional, ressaltando que para atuarem como agentes da inclusão é necessário refletir sobre a realidade que vivenciam nas escolas, pensamento que corrobora com as ideias de Heller (2000, p.37) quando diz que, “Essas características da vida cotidiana aparecem como conformadoras de uma realidade, que, permitindo a reflexão, será a forma dentro da qual o homem comum constrói a sua história”. Deixando explícita a importância de refletir sobre o que ocorre no cotidiano escolar, como ponto de partida para tomar decisões e planejar ações para escola e seus diferentes sujeitos.

Os cursistas destacaram ainda, quanto às suas expectativas em relação ao encontro formativo, o desejo de um momento colaborativo, em que se construíssem com eles possibilidades de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar, ressignificando a prática do pedagogo (a), a partir de seus desafios reais. Conhecer essas expectativas, construir e validar com todos e todas justificou o projeto formativo 2017/2018. Neste sentido, foi desafiador planejar uma formação com quatro horas de duração e estratégias que dessem conta das seguintes temáticas apontadas pelos cursistas:

“A questão muito discutida sobre a Ideologia de Gênero hoje é uma realidade em nossas escolas. Como nos preparar mesmo não concordando?”

“Subsídios teóricos e principalmente legais para atuarmos com a inclusão na escola”.

“Como auxiliar o professor no atendimento, suporte a crianças incluídas (da Educação Especial, na Secretaria)?”

“Aquisição de conhecimento acerca do trabalho com crianças incluídas e as síndromes que atravancam o seu processo de aprendizagem e sociabilidade na escola”.

“O grande desafio no momento é saber lidar com tantos alunos inclusos, entretanto, sem excluir os demais, já que eles demandam muita atenção e tempo”.

“Alunos especiais, infrequentes ou com dificuldades de aprendizagem: como lidar no dia a dia, com a avaliação e o acompanhamento familiar”.

“Professores com atendimento multiprofissional”.

“Alunos estrangeiros (sem falar nada do português)”.

“Utilizar recursos teórico-metodológicos sobre inclusão (problemas de aprendizagem, comportamento, organização, responsabilidade, respeito, valores, necessidades especiais e outros). É um grande desafio essa diversidade, pois precisamos de um norte para o nivelamento da aprendizagem por ano de ensino”.

“A inclusão sem exclusão”.

“Artigo 59 da LDBEN – sobre a inclusão da criança deficiente (aprovação/reprovação), ou seja, termos específicos”.

“De que forma podemos orientar professores para desenvolver a aprendizagem/avaliar os alunos inclusos com e sem laudo?”.

“Educação Especial na fase creche”.

“Como planejar para trabalharmos com diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma”.

“Assistência psicológica e social para as escolas”.

“Direitos do servidor, da família, do Estado”.

“Abandono familiar do estudante”.

“Como lidar com a violência e as drogas na escola”.

“Como trabalhar, dando suporte aos professores, ao atendimento à criança com deficiência, já que junto com a inclusão não houve uma formação de como receber e atender esses alunos”.

O planejamento desse módulo foi duplamente desafiador; de certa forma as formadoras também sentiam a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e as temáticas da Diversidade por meio do movimento de pesquisa e estudo que é comum ocorrer antes de um encontro formativo, momento que possibilitou a partilha de conhecimentos, experiências e saberes entre elas.

A esse respeito, Nóvoa (2019, p.10), diz que “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. Dessa forma, a vivência entre as formadoras foi a base para o planejamento do módulo, desdobrando-se na formação dos pedagogos(as).

Essa experiência evidenciou que mesmo existindo na DDPM uma equipe responsável pelas temáticas da Diversidade e uma especialista em Educação Inclusiva, esses profissionais ainda não estavam sendo estrategicamente aproveitados para a formação dos demais formadores da DDPM, chamando atenção para a necessidade de uma proposta de formação do formador, que articule as diferentes equipes para formarem umas às outras, refletindo juntos sobre suas práticas. E quanto à necessidade de formar e ser formado continuamente corroboramos com Freire (2002, p. 25), ao afirmar que: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Trazendo o seguinte questionamento para a realidade do formador de professores: Quem forma o formador(as)?

Com essas reflexões sobre a prática das formadoras e a análise dos dados construídos com os pedagogos (as) sobre suas necessidades formativas, o ponto de partida para o encontro formativo foi questionar sobre os conhecimentos e saberes que os cursistas já possuíam, por meio das seguintes perguntas:

O que é Educação Inclusiva? Qual deve ser nossa práxis enquanto pedagogos (as) imersos (as) na Educação Inclusiva?

Ao responder o que é Educação Inclusiva, disseram: “é educação especial”; “é voltada para alunos deficientes”; “sobre alunos inclusos”; “diz respeito aos alunos com

deficiência”; “é a educação não apenas para alunos com deficiência”, “que respeita as diferenças”; “que trabalha as diferentes religiões e que valoriza todas as culturas e não só a do branco”; “é a educação para todos”.

Foi possível perceber por meio das expectativas sugeridas, dos relatos e dos diálogos, que além da necessidade de ampliar os conhecimentos; existiam alguns equívocos sobre os termos utilizados na educação de crianças com deficiência; entre estudo de gênero e ideologia de gênero; integração e inclusão; falas preconceituosas, resistência em acolher/aceitar a diversidade; dúvidas sobre como ensinar estrangeiros e queixas sobre a ausência de uma formação continuada mais aproximada de como incluir no cotidiano da escola. Diante desses fatos e dos conhecimentos prévios dos cursistas foi apresentado o seguinte conceito:

A educação inclusiva refere-se a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, na comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se encontram (Stubbs, 2008, p 50).

Após a leitura, ocorre o silêncio, e estrategicamente, são trazidos questionamentos quanto aos aspectos que compunham o pensamento da autora, seus fundamentos e de como poderiam ser materializados no cotidiano escolar,

possibilitando discussões e reflexões diretamente relacionadas às vivências dos pedagogos(as). Foi visível a surpresa do grupo ao perceber como era ampla a concepção de Educação Inclusiva, antes compreendida pela maioria, apenas como sinônimo para Educação Especial. Perguntaram curiosos se os professores e diretores também receberiam essa mesma formação, e começaram a compartilhar situações vividas com estudantes, pais e professores, envolvendo a exclusão social, preconceito, discriminação e outras injustiças que ocorrem no ambiente escolar.

Entre essas situações, os pedagogos(as) destacaram narrativas envolvendo professores que priorizavam apenas a matriz cristã nas aulas de Ensino Religioso, temendo críticas da comunidade ou por desconhecimento de sua área de atuação; que acolhem adolescentes homossexuais e lésbicas, mas sofrem represálias dos próprios colegas e/ou dos responsáveis; professores adoecidos psicologicamente em função das múltiplas demandas da rotina escolar; que ignoram situações de preconceito com alunos negros, indígenas, obesos ou magros, estrangeiros e outros, não enxergando na situação a oportunidade para educar e combater a utilização de rótulos, estereótipos, preconceitos e a discriminação em sala de aula.

A partir das narrativas compartilhadas, ocorreram discussões sobre preconceito e discriminação, sendo ponto comum na fala dos pedagogos (as) a urgência de refletir e planejar diferentes estratégias pedagógicas a partir do que ocorre nos cotidianos escolares, uma iniciativa prioritária no sentido de dar visibilidade e formar uma sociedade estruturalmente mais justa e democrática, como argumenta Freire (2002, p. 39-40), “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (...). A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. E no sentido de acolher e valorizar os relatos do grupo foi apresentado outro pensamento sobre Educação Inclusiva e a Educação Especial, chamando atenção para características importantes da escola inclusiva, alertando que:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1997, p.140).

A autora deixa claro que a escola inclusiva deve ter como foco central as necessidades de todos os estudantes e que para alcançar esse propósito é fundamental rever a forma que a escola se organiza e, principalmente, compreender a importância de um trabalho pedagógico que interaja com cada sujeito, suas potencialidades e diferenças.

Os pedagogos (as) concordaram com a afirmação da autora, ressaltando que precisavam de formação continuada para lidar com questões que ainda não conheciam bem. Ressaltaram também, que é fundamental a SEMED/Manaus compreender que o contexto social da comunidade escolar, os cotidianos das escolas influenciam diretamente em todas as etapas do trabalho educativo, fatores que, juntos, podem colaborar para essa necessária reestruturação do sistema escolar. Corroborando com Oliveira (2003, p. 52), quando diz que “embora haja professores com formação deficiente, não são de menor importância às consequências do empobrecimento dos docentes sobre a qualidade da educação”.

No que diz respeito à necessidade de formação continuada, a problemática mais frequente foi a Educação Especial, perguntas sobre como ajudar/orientar os professores que estavam ficando adoecidos por resistirem, não aceitarem ou por não

saberem lidar minimamente com as situações cotidianas da sala de aula com os estudantes com deficiência ou transtornos, queixas por não ter informações e formação adequada para atender, especificamente esse público, e ainda, a falta de direcionamento da Secretaria sobre como ensinar, acompanhar e avaliar esse público nos documentos oficiais.

Quanto aos questionamentos apresentados, as formadoras responderam de acordo com suas próprias experiências relacionadas à Educação Inclusiva, as vivências como professoras, pedagogas, assessoras pedagógicas e leituras sobre Educação Especial, sem abordar especificamente determinada deficiência ou transtorno, chamando atenção para o fato de que o trabalho do professor (a) e do pedagogo (a) é direcionado ao ensino e a aprendizagem, é pedagógico, e de acordo com as especificidades/limitações do estudante, devidamente avaliado por uma equipe multidisciplinar do CMEE<sup>13</sup> e seguindo critérios específicos em que cada um será direcionado ao acompanhamento que necessita por meio de recursos e profissionais que se tornarão parceiros junto ao trabalho pedagógico.

Trazendo ainda, a importância de um trabalho direcionado aos pais, buscando entender se eles percebem, se aceitam ou não que seu filho é diferente, que possui limitações e como esse estudante é tratado no ambiente familiar, no sentido de melhor orientar e informar sobre os direitos da pessoa com deficiência e de sua família, objetivando o pleno desenvolvimento do estudante e a parceria possível entre a escola e a família.

A respeito dos protocolos da Secretaria e encaminhamento dos estudantes ao CMEE, os pedagogos relataram experiências de excessiva demora no atendimento e de não serem atendidos, demonstrando certo descrédito em função de como as situações ocorrem na prática. Ao mesmo tempo, outros trouxeram experiências positivas, comentando que o trabalho dos assessores do CMEE era muito bom, que

---

<sup>13</sup> Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo.

foi fundamental para a escola deles, mas que era evidente que a demanda da Rede Municipal estava cada vez mais numerosa e que não tinham como atender a todos. As formadoras ressaltaram que, mesmo com os desafios e limitações, ainda existentes na Secretaria é importante realizar os procedimentos requeridos, como forma de documentar e gerar dados quanto à necessidade desses estudantes e de seus professores, como parte de sua atribuição profissional e para atender aos requisitos legais existentes, medidas que juntas devem gerar dados para colaborar/pressionar as autoridades competentes, a tornar a escola menos excludente.

O encontro formativo foi especialmente desafiador e para tratar de cada relato e suas diversas problemáticas foi fundamental a participação de cada pedagogo (a), seus conhecimentos, experiências e saberes, cabendo às formadoras a mediação atenta e o *feeling* para o momento de intervir, trazendo questionamentos ou reflexões que favorecessem outros olhares e conhecimentos sobre Educação Inclusiva, Diversidade, Direitos Humanos, Respeito, Empatia e outros.

Como estratégias, além dos questionamentos e reflexões foram utilizadas imagens sobre a diversidade cultural presente nas escolas municipais de Manaus, estudantes indígenas, caboclos e ribeirinhos; imagens dos imigrantes/refugiados haitianos e indígenas venezuelanos<sup>14</sup>; vídeo sobre direitos humanos<sup>15</sup>, o registro escrito pelos próprios pedagogos sobre as temáticas que queriam tratar na formação, o diálogo, a escuta, a troca de experiências e saberes, que juntos, tornaram o encontro formativo um espaço de reflexão sobre as práticas dos pedagogos (as) da Rede Municipal de Ensino.

Os cursistas participavam significativamente, ouviam atentamente uns aos outros e naturalmente traziam sugestões de como agiram ou agiriam nas diferentes situações compartilhadas pelo grupo, percebendo que todos passavam por situações

<sup>14</sup> Há quase 10 anos Manaus é rota de refugiados vítimas da fome e catástrofes naturais. Preconceito: As barreiras com idioma e culturais fizeram com que os indígenas passassem a pedir esmolas para sobreviver em Manaus. A mendicância dos indígenas venezuelanos foi alvo de críticas por parte da população manauara, situação foi oposta à encontrada pelos haitianos

<sup>15</sup> Direitos humanos para crianças. web: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Governo Federal

semelhantes e outras mais específicas. As formadoras, também aproveitaram esse momento para fazê-los perceber o quanto de ações inclusivas já realizavam no cotidiano escolar.

Essa constatação trouxe um clima menos tenso na expressão dos/das cursistas, que antes compreendiam a Educação Inclusiva como uma obrigação exigida apenas dos profissionais da educação, da escola. Sentiam-se forçados a atuar, ao mesmo tempo, como assistentes sociais, psicólogos, médicos e outros. Uma responsabilização que no dia a dia da escola é imposta a eles, gerando sentimentos de revolta e solidão diante dos desafios enfrentados. A este respeito, Oliveira (2004) afirma que as variadas atribuições impostas ao professor contribuem para o sentimento de desprofissionalização, perda da identidade profissional e o sentimento de que ensinar não é mais a prioridade do professor.

Os cursistas ressaltaram também, que o número de programas, projetos e ações direcionadas pela SEMED/DDZ<sup>16</sup>, requerem da equipe escolar uma série de registros, planilhas, atendimento a diferentes assessores, reuniões fora do ambiente escolar e outras ações, que são importantes sim, mas que por outro lado, vêm impactando no desenvolvimento das atribuições do pedagogo/professor de uma forma geral, principalmente, como responsável por coordenar a formação continuada no ambiente escolar. E que é urgente buscar um equilíbrio quanto ao número de demandas do macrossistema direcionada às unidades escolares.

Desta forma, a partir das reflexões realizadas, dos conhecimentos de cada uma/uma sobre o que envolvia a Educação Inclusiva e já se percebendo como realizadores de ações inclusivas foram apresentados autores e suas ideias sobre a origem, a legislação, as responsabilidades e as atribuições dos governos e as diferentes instituições, como o Ministério da Educação/MEC, Secretarias de Educação, Escolas e Profissionais da Educação.

---

<sup>16</sup> Divisão Distrital Zonal

Ao constatar que uma escola inclusiva não é responsabilidade só do professor, pedagogo ou diretor, mas de toda a sociedade, possibilitou-se a compreensão de que é urgente pensar estratégias para socializar esses conhecimentos com os responsáveis pelos estudantes e com toda a sociedade, para que juntos possam exigir das autoridades, sua concretização como direito universal e constitucional no Brasil. E neste sentido, Luckesi (2011, p.70), alerta que: “Agir de forma inclusiva numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais”.

Entender que, a inclusão não é favor para as pessoas com deficiência, é um direito, e formar professores para escola inclusiva é prepará-los para atuar com o múltiplo, o heterogêneo e o inesperado, requer mudanças na forma de planejar, ensinar, avaliar, pensar a gestão escolar e as relações dos professores com os estudantes (Sartoretto, 2011). Um movimento que precisa ser coletivo e participativo, permeado continuamente pelo diálogo e a ressignificação da identidade profissional dos atores escolares.

Assim, o foco da atenção foi trazido para o trabalho do pedagogo(a), uma vez que é o responsável por coordenar momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, disseminando estratégias inovadoras na unidade de ensino, de acordo com o Regimento das Escolas Municipais<sup>17</sup>. Nesse momento, alguns questionavam: “Como faremos isso?”, “Já temos tanto o que fazer”, “Em que momento faremos isso?”, ficando evidente que compreendiam essa atribuição como mais uma demanda.

Então, foi rememorado com eles e elas, as ações que já realizavam nos diversos momentos de sua coordenação, como o planejamento, avaliação, estudos, reuniões administrativas e pedagógicas, orientação de alunos, atendimento aos pais e outras, ficando explícito que a maioria ainda não as percebia como práticas formativas no ambiente escolar. Ao problematizar sobre a intenção e a forma que as

<sup>17</sup> Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus: Capítulo VI do Pedagogo, Art. 112 São Atribuições do Pedagogo, Inciso IX.

ações eram planejadas e realizadas, ocorreram novas discussões e reflexões que permitiram compreendê-las como tempo e espaço formativo entre o pedagogo (a) e os demais atores escolares, momentos em que forma e é formado. Postura formativa que:

Para Schön, o professor reflexivo é um profissional eminentemente criativo que pensa, analisa e levanta questionamentos sobre sua prática profissional, a fim de agir sobre a mesma, ou seja, um profissional autônomo, inteligente e flexível, capaz de construir e reconstruir conhecimentos. O autor é contrário à imagem do professor como um mero executor de ordens e o descreve como um profissional livre, que faz suas próprias escolhas e decisões (Magalhães, 2016, p.102).

Com esse entendimento, os pedagogos (as) ressignificaram suas atribuições como coordenadores dos momentos formativos no ambiente escolar. Para alguns, foi uma surpresa descobrirem-se formadores de professores. Para outros, ainda era um espaço a ser conquistado dentro de sua rotina. Ao rememorar suas atribuições no documento oficial e relacioná-las com as tarefas cotidianas, refletiram sobre o quanto estavam se distanciando da prática pedagógica e sendo cada vez mais direcionados a um ativismo frenético de atender outras demandas.

O encontro formativo permitiu compreender a formação continuada em serviço como importante ferramenta de aprendizagem, de reflexão sobre as práticas e a profissionalidade dos pedagogos(as), concordando com Garrido (2008), ao afirmar que o trabalho do coordenador pedagógico é essencial à formação continuada em serviço, ao promover a reflexão de sua equipe de professores sobre o que realizam em sala de aula, possibilitando a tomada de consciência em momentos individuais e coletivos do trabalho escolar. Movimento que permite a construção de novos conhecimentos e práticas relacionadas às situações que envolvem a escola inclusiva,

e consequentemente, as temáticas da diversidade, tendo como foco a superação dos desafios atuais do cotidiano dos pedagogos(as).

## O encontro formativo e seus desdobramentos no cotidiano escolar

O encontro formativo dos pedagogos(as), no último módulo do ano letivo, teve como ação, a participação dos cursistas na Socialização de Práticas Formativas da DDPM, um evento que objetiva dar destaque aos trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais. E como desdobramento do módulo sobre diversidade e inclusão, um dos projetos apresentados foi “Passos para a inclusão do (a) aluno (a) com deficiência na escola”, de autoria da pedagoga Jânia Cátia Bezerra da Silva, da Escola Municipal Professor Alberto Makaren, em 2018.

Esse projeto foi criado a partir da necessidade de organizar um conjunto de orientações- base para estruturar os fundamentos que norteariam a ação pedagógica inclusiva na escola, direcionadas às turmas regulares do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, objetivando a criação de um passo a passo para a inclusão do estudante com deficiência de forma articulada ao Projeto Político Pedagógico. E nesse sentido, foram realizadas as seguintes ações:

1. Roda de conversa com os professores acerca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes no ambiente educativo e como acolhê-los de forma inclusiva;
2. Estudo e discussão da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que garante formação específica para o professor e orientações de como estabelecer parcerias com os sistemas federal, estadual, municipal e privado, para garantir de forma sustentável os objetivos da educação inclusiva;
3. Estruturação da ficha de mapeamento do/a estudante com deficiência, considerando se:

Estudou anteriormente; possui Laudo; avaliação multiprofissional do CMEE; parecer descriptivo; relatório da Sala de Recursos e se realizou Complementação ou Suplementação;

4. Mapeamento dos estudantes com deficiência matriculados na escola, conforme ficha específica, criada para esse fim e organização das turmas, considerando a Resolução N. 011/CME/2016;
5. Estudo e discussão sobre o que é deficiência e o que é dificuldade de aprendizagem;
6. Encaminhamento dos estudantes com características atípicas e os que necessitam ser reavaliados pela equipe de Avaliação Multiprofissional do CMEE e os que apresentam dificuldades na aprendizagem ao Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico/CEMASP;
7. Solicitação de assessoramento pedagógico da Gerência de Educação Especial/GEE e CEMASP, quando for necessário;
8. Planejamento coletivo e colaborativo de estratégias educativas entre Professor (a) do Ensino Regular, Professor (a) da Sala de Recurso e Equipe Gestora em relação aos Estudantes público da Educação Especial;
9. Participação em reuniões, eventos e formações da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, oferecidos pela SEMED e outros Parceiros.

Quanto aos resultados, a equipe da Escola Municipal Alberto Makarem percebeu que para uma aprendizagem mais significativa, é importante priorizar a independência e a autonomia dos estudantes, considerando suas características e limitações. Destaca ainda, que as parcerias foram fundamentais, uma vez que nortearam a prática da equipe escolar, com as recomendações da equipe multiprofissional do CMEE/SEMED, das instituições de saúde pública, social e outras.

Os momentos de estudo, discussão e pesquisa, proporcionaram o conhecimento de estratégias e recursos adequados às diferentes características dos estudantes da Educação Especial, tornando possível o processo de ensino e aprendizagem, por meio da mediação mais qualificada do professor(a) e do mediador(a), da utilização de outros espaços pedagógicos como a sala de recurso, a biblioteca, o telecentro, a prática da psicomotricidade com a inclusão desse estudante nas aulas de Educação Física e um trabalho de escuta e orientação mais aproximada

das famílias, que contribuíram com um melhor acompanhamento da vida escolar e desenvolvimento dos estudantes.

Como considerações, a respeito da proposta pedagógica da escola, a equipe gestora compreendeu que necessita ter bem definidos os objetivos para estimular e promover a formação docente, possibilitando conhecimentos teóricos e práticos a respeito do currículo, de atividades adaptadas e outras, no ensino e na aprendizagem dos alunos público da Educação Especial, como constituintes da diversidade humana no processo de inclusão.

### **Considerações finais**

É possível afirmar que o processo formativo possibilitou momentos de reflexão sobre o contexto social da cidade de Manaus, seus reflexos nos cotidianos das escolas municipais, especificamente, no que diz respeito às problemáticas que envolvem as temáticas sobre a Educação Inclusiva e as temáticas da Diversidade, ampliando conhecimentos, trazendo a compreensão de que a escola precisa acolher, valorizar e dar visibilidade às diferenças em suas práticas pedagógicas, e que, a inclusão não é dever apenas da escola e seus atores, afastando-os de sua profissionalidade. É uma responsabilidade coletiva que envolve parcerias com diferentes instituições, profissionais, pais ou responsáveis, comunidade e toda a sociedade.

Destaca-se ainda, a discussão acerca da identidade e da atribuição do pedagogo, como corresponsável junto ao gestor por coordenar e possibilitar a formação continuada dos professores no ambiente escolar, fazendo pensar sobre essa cultura e a autonomia dos atores escolares, quanto à necessidade de refletir suas problemáticas e práticas para planejar/replanejar suas ações, com o entendimento de que todas as ações realizadas no ambiente escolar são formativas e impactam no processo educativo.

Quanto ao movimento de escuta, envolvendo a problematização, discussão e reflexão sobre as práticas e saberes constituídos pelo grupo no e com os cotidianos

escolares, proporcionou a construção coletiva e colaborativa dos dados para o encontro, os relatos sobre os desafios vivenciados nas diferentes escolas e as trocas de saberes e experiências pedagógicas relacionadas à educação inclusiva e às temáticas da Diversidade. Caminho metodológico esse, que além da ampliação dos conhecimentos, proporcionou desdobramentos na prática escolar, por meio da iniciativa e sensibilidade dos pedagogos(as), que construíram de forma coletiva e colaborativa projetos inclusivos, que acolhem e valorizaram a diversidade.

Enquanto formadoras essa experiência trouxe à tona fragilidades que precisavam ser refletidas e superadas quanto à formação do formador no cotidiano da DDPM, sobre quem forma o formador de professores nesse espaço. Trouxe melhor compreensão e diferentes olhares sobre as temáticas abordadas, e ainda, a escuta sobre as diferentes realidades vivenciadas pelos pedagogos(as) nos cotidianos das escolas, conhecimentos esses, que possibilitaram uma contribuição mais significativa, aproximada da realidade dos cursistas e dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

Já enquanto cursista, participante desse encontro, afirmo que o mais enriquecedor foi a participação de nós, pedagogos(as), favorecendo o encontro formativo com relatos de nossas próprias experiências, envolvendo reflexões sobre a prática pedagógica, o diálogo com a realidade social, as diferenças existentes e a construção de caminhos possíveis para a prática, visando a possibilidade de uma escola mais inclusiva que considere os inúmeros desafios que se apresentam, cotidianamente, nas escolas da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus.

## Referências

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Garrido, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador**. In: Bruno, Eliane Bambine Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

Lima, Josciene de Jesus; Nascimento, Simone do Socorro (Org.) **Formação continuada:** dos desafios aos impactos na atuação docente/Organização. In: Magalhães, Samara Oliveira de. Formação continuada de professores, o cotidiano e a reflexão. Mogi Guaçu (SP): Becalete, 2016.

Mantoan, M. T. E. **Teachers' education for inclusive teaching:** refinement of institutional actions. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, n. spéciale, p. 52-54. Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canada.s/d.

Mantoan, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

Mantoan, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Organização. In: Sartoretto, Maria Lúcia. Inclusão: Da Concepção à Ação. 4.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v10. 44, n.3, e 84910, 2019.

Oliveira, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente:** precarização e flexibilidade. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n.89, set/dez.,2004.

Oliveira, R. de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

Stubbs, Sue. **Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos.** Trad. Ana Gigante. Editado por Ingrid Lewis. Oslo/Norway: Atlas Alliance, 2008.

MANAUS É ROTA DE REFUGIADOS VÍTIMAS DE FOME E CATÁSTROFES NATURAIS. G1.globo.com. Manaus-Am, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2017/noticia/há-quase-10-anos-manaus-e-rota-de-refugiados-vítimas-da-fome-e-catastrofes-naturais.ghtml>>.

PREFEITURA DE MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Manaus-Am, 2022. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Regimento-Geral-das-Unidades-de-Ensino-da-Rede-Pública-Municipal-de-Manaus.pdf>>.

## A TEMATIZAÇÃO DA HUKA-HUKA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DECOLONIAL

### The thematization of Huka-huka: a decolonial teaching proposal

Joanna Las Casas<sup>18</sup>  
Milena Lima<sup>19</sup>  
Saulo Oliveira<sup>20</sup>  
Ricardo Ruffoni<sup>21</sup>

#### Resumo

Este relato apresenta uma intervenção pedagógica sobre o ensino da luta indígena Huka-huka, realizada com mestrandos do ProEF/UFRRJ, com base em uma proposta de ensino decolonial e de concepção aberta. Apesar das diretrizes da BNCC e da Lei nº 11.645/08, a inserção das lutas indígenas na Educação Física escolar ainda encontra resistências, como a insegurança docente e a marginalização de práticas não-hegemônicas. A experiência foi desenvolvida em três etapas, com rodas de conversa, registros individuais e jogos de oposição, abordando dimensões técnicas, táticas, culturais e reflexivas. A análise qualitativa evidenciou altos níveis de engajamento e valorização da cultura indígena pelos participantes, demonstrando a viabilidade pedagógica da proposta. O estudo reforça a importância da formação continuada e do enfrentamento das ausências institucionais para o ensino de práticas corporais diversas e significativas.

**Palavras-chave:** Lutas Indígenas. Huka-huka. Educação Física escolar. Ensino Decolonial.

#### Abstract

This report presents a pedagogical intervention on the teaching of the indigenous martial art Huka-huka, conducted with master's students from the ProEF/UFRRJ, based on a decolonial and open-conception teaching approach. Despite the guidelines of the BNCC and Law No. 11.645/08, the inclusion of indigenous martial arts in school Physical Education still faces resistance, such as teacher insecurity and the marginalization of non-hegemonic bodily practices. The experience was developed in three stages, discussion circles, individual

<sup>18</sup> Mestra em Educação Física (UFRRJ-ProEF). Especialista em Educação Física Escolar (IFRJ). Licenciada em Educação Física (UFRJ). Pedagoga (UERJ). Professora de Educação Física e Orientadora Pedagógica na Rede pública de Ensino de São Gonçalo, RJ. E-mail: joannalascasas@gmail.com.

<sup>19</sup> Mestra em Educação Física (UFRRJ-ProEF). Professora de Educação Física da Rede pública de Ensino dos municípios de Mangaratiba e Angra dos Reis, RJ. E-mail: milenalimaprof@gmail.com.

<sup>20</sup> Mestre em Educação Física (UFRRJ-ProEF). Professor de Educação Física da Rede pública de Ensino do Município de Saquarema e do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC, RJ. E-mail: sauloliveira@ufrj.br.

<sup>21</sup> Doutor em Gestão do Desporto (FMH/LISBOA). Mestre em Ciência da Motricidade (UCB). Especialista em Judô (UFRJ). Professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ). Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: prof.ruffoni@gmail.com.

reflections, and oppositional games, addressing technical, tactical, cultural, and reflective dimensions. Qualitative analysis revealed high levels of engagement and appreciation of indigenous culture among participants, demonstrating the pedagogical feasibility of the proposal. The study reinforces the importance of continuous teacher education and addressing institutional gaps to support the teaching of diverse and meaningful bodily practices.

**Keywords:** Indigenous Martial Arts. Huka-huka. School Physical Education. Decolonial Teaching.

## Introdução

O ensino das lutas de matriz indígena, conforme recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um objeto de conhecimento pertencente à unidade temática de Lutas, que deve ser integrado nas aulas de Educação Física a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Esta diretriz está em consonância com a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, visando promover o reconhecimento e a valorização dessas culturas. No entanto, a implementação efetiva desse conteúdo enfrenta diversos desafios. Muitos professores consideram o ensino das lutas indígenas um conteúdo complexo, frequentemente invisibilizado ou negligenciado nas práticas pedagógicas diárias.

Esses obstáculos podem ser atribuídos a diferentes fatores, tais como a insegurança dos professores em lidar com conteúdos não-hegemônicos devido a um currículo eurocêntrico, a resistência dos alunos em aceitar e se engajar nas práticas corporais indígenas, e as limitações estruturais das escolas, que muitas vezes não possuem recursos adequados para a implementação dessas atividades. Diante desse contexto, este relato de experiência visa compartilhar uma intervenção pedagógica realizada com mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A partir dessa experiência, pretende-se contribuir para o debate sobre as potencialidades e desafios do ensino das lutas indígenas na Educação Física escolar, promovendo uma reflexão crítica sobre a valorização e a inclusão da cultura indígena no currículo educacional.

## Metodologia

Esta investigação se baseia em uma abordagem qualitativa, utilizando o método de Relato de Experiência, que se propõe a analisar em profundidade eventos e suas consequências, concentrando-se na compreensão de aspectos subjetivos, e consiste na narrativa de uma experiência profissional, seja ela bem-sucedida ou não, contribuindo para o debate, a troca e a formulação de ideias entre profissionais.

Assim, trata-se de uma imersão na própria vivência, capturando impressões e sensações do ambiente de estudo. Essa abordagem permite uma produção textual detalhada, pessoal e narrativa, onde as experiências são expressas dentro de um contexto científico e metodológico (Grollmus; Tarrés, 2015).

De acordo com Minayo (1993), a pesquisa qualitativa se concentra em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, explorando conceitos como aspirações, motivações, crenças e valores, proporcionando uma compreensão mais profunda das relações entre processos e fenômenos.

Nesse caso, o presente relato trata da experiência vivenciada durante uma intervenção pedagógica motivada a investigar a viabilidade do ensino por meio de concepções abertas na perspectiva decolonial como estratégia de ensino de Lutas de matriz indígena na escola.

A amostra consistiu em 20 (vinte) mestrandos das turmas de 2023 e de 2024 do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que participaram voluntariamente.

A intervenção ocorreu em julho de 2024 e foi conduzida durante a disciplina eletiva "Ensino das Lutas". O professor responsável orientou a elaboração e o planejamento de aula para o ensino das Lutas na Educação Física escolar, e optamos por tematizar a Ikindene, também conhecida como Huka-Huka, uma das lutas corporais indígenas mais conhecidas, praticada pelos povos que habitam o Parque Nacional do Xingu, como os Bakairi e os Kalapalo (Pereira, 2021).

A coleta de dados foi realizada por meio da observação direta e registro dos participantes por meio de post its. As informações foram registradas por meio de fotos e filmagens utilizando aparelho celular. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, observando-se os níveis de participação, envolvimento, segurança e prazer durante a vivência.

## Lutas Indígenas: aproximações necessárias para inclusão na escola

A inclusão de lutas indígenas na Educação Física escolar é uma questão de crescente importância e relevância no cenário educacional brasileiro. Compreender o conceito de luta e a necessidade de abordagens decoloniais em uma concepção aberta é fundamental para a implementação efetiva dessas práticas. Segundo Ruffoni (2021), as lutas são “[...] disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário” (p. 238). As lutas indígenas, além de serem manifestações culturais, carregam em si significados profundos de identidade, resistência e conexão com a natureza e a comunidade. Conforme Pereira (2021, p. 88):

As lutas corporais indígenas evocam processos como alteridade e política indigenista, sendo as lutas brasileiras mais antigas e que celebram a cultura e a memória desses povos. Essas lutas são praticadas tanto nos aspectos guerrilheiros entre as tribos, quanto nos contextos comemorativo e ritualístico.

Isso significa que é importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e os direitos dos povos indígenas, reconhecendo-os em sua diferença, protegendo e promovendo seus direitos. As lutas corporais são, portanto, uma forma de expressar e preservar a identidade cultural indígena, ao mesmo tempo em que afirmam a presença e resistência desses povos no contexto sociopolítico brasileiro.

Esse pensamento tem relação profunda e direta com a perspectiva decolonial que se faz tão necessária na contemporaneidade e que foi fundamental para elaboração da nossa intervenção pedagógica, pois é um aspecto crucial para a inclusão das lutas indígenas na escola. Essa abordagem propõe a desconstrução de conhecimentos e práticas coloniais que historicamente marginalizaram e desvalorizaram as culturas indígenas. A decolonialidade busca resgatar e valorizar os saberes e práticas tradicionais, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. De acordo com Quijano (2009), a decolonialidade é um processo de desvinculação das amarras coloniais, permitindo que as vozes e práticas indígenas sejam reconhecidas e valorizadas em seu próprio direito.

Para isso, precisamos desprender-nos da perspectiva tradicional da Educação Física cunhada na eugenia e na subalternização de culturas não europeias. Neste sentido, a proposta de intervenção do ensino da Huka-huka para a escola foi possível devido a um rompimento do paradigma de aptidão física presente na Educação Física escolar a partir dos movimentos renovadores, onde surge a tendência da Educação Física popular (década de 80) que tem como conceitos chave: historicidade cultural, ludicidade e cooperação (Ruffoni, 2021), que dialogam diretamente com a proposta de concepção aberta de ensino.

A concepção aberta de ensino preconiza a participação ativa dos estudantes, pois fundamenta-se no construtivismo, onde são essenciais os processos sociocomunicativos para descomplicar o processo de ensino e aprendizagem na medida em que propicia maior troca entre os sujeitos. Nela, o professor assume o papel de mediador e discente de protagonista, tendo nesse processo o compartilhamento de poder, ou seja, desafiando a tradicional hierarquia escolar de modo a possibilitar a co-decisão, a autonomia e a criticidade (Hildebrandt; Laging, 1986; Ruffoni, 2021), que está voltado para o desenvolvimento da formação integral dos estudantes.

Pensando na formação integral não se pode deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento normativo da Educação Básica

brasileira, que enfatiza o protagonismo do discente no processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa e autônoma. Em consonância com Brasil (2020, p. 14):

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, pois, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

A partir dessa reflexão e de concordarmos que a escola, como espaço inclusivo, deve combater a discriminação e o preconceito, respeitando as diferenças e promovendo a democracia, que a inclusão da história e da cultura de todos os povos que constituem o país no currículo escolar da Educação Física se mostra tão valorosa. Essa temática faz parte do contexto social brasileiro, e portanto, deve estar presente nas aulas. Além do mais, a inclusão das lutas indígenas na BNCC está em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, reforçando o compromisso com uma educação plural e diversa.

Para Brasil (2008) a inclusão da temática supracitada se torna obrigatória nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das instituições tanto públicas, quanto privadas. Esse ordenamento jurídico se deu através de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) e na substituição da Lei nº 10.639/2003.

No entanto, apesar dessa temática fazer parte da nossa legislação a quase duas décadas, ainda sofre resistências. De acordo com Pereira (2021, pp. 19-20):

[...] muitos professores não veem relação entre a disciplina e a temática, e/ou não se sentem preparados ou ainda obrigados a aplicá-la. Esse entendimento é fomentado por diversas questões, quais sejam, a própria história da Educação Física brasileira, que, mesmo com todas as mudanças nas últimas décadas, carrega fortemente aspectos do esportivismo, com a maioria das práticas escolares ainda sendo atrela ao conteúdo esporte, bem como a história de nosso país, que subscreveu os indígenas. E, como elenquei anteriormente, a falta de formação e de materiais de pesquisa.

Para superar esses desafios, é fundamental uma Educação Física escolar que não se subjugue aos modelos coloniais e eurocêntricos, investindo na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes conhecimentos voltados para a diversidade e para o reconhecimento dos povos indígenas como parte essencial do contexto educacional brasileiro, assim como dos saberes específicos da cultura corporal de movimento (Pereira, 2021). A sensibilização dos discentes para a importância das práticas corporais indígenas também é crucial, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize e respeite a diversidade cultural.

As lutas indígenas, como a Huka-Huka e o Kapi, são exemplos de práticas corporais da Educação Física que podem e devem ser incluídas no currículo escolar. A Huka-Huka, praticada pelos povos do Xingu, são lutas corporais que envolvem técnicas de agarramento e derrubada, realizadas em um contexto ritualístico e comunitário. Conforme Pereira (2021), a luta é realizada com os adversários ajoelhados e inicia-se quando o chamado kindotoko, que quer dizer “dono da luta” caminha até o centro da arena e chama pelo nome, o seu adversário. Os lutadores então, ajoelham-se, e começam a girar em círculo na posição anti-horária e logo após agarraram-se, tendo por objetivo tocar as costas do lutador oponente no solo ou tocar com a mão, a perna do adversário.

Já a Kapi, é conhecida pelos não indígenas como Huka-huka feminino. Essa luta é praticada durante uma festa ritual, por vezes descrita de Yamurikumü, Yamurikumã, Jamurikumalu e Iamurikuma, e é a festa das super mulheres ou das hiper mulheres e é a ocasião em que ocorrem as lutas femininas. A festa é como um troco das mulheres que se vingam dos homens, momento em que elas cantam em

forma de piadas direcionadas a eles e, ao final, há a luta corporal. Diferente da luta Ikindene, as mulheres lutam em pé (Pereira, 2021). Logo, essas práticas não são apenas atividades físicas, mas também manifestações culturais que refletem valores, tradições e modos de vida das comunidades indígenas.

A inclusão das lutas indígenas na Educação Física escolar é uma oportunidade valiosa para promover a valorização e o reconhecimento das culturas indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao adotar uma abordagem decolonial, é possível transformar a prática pedagógica, enriquecendo o currículo escolar e promovendo uma educação que celebre a diversidade cultural do Brasil.

### **Descrevendo a experiência**

A aula foi cuidadosamente planejada para proporcionar uma imersão cultural e prática na luta indígena Huka-Huka. Diante disso, foram planejadas 5 (cinco) atividades para vivência dessa temática com o objetivo principal de conhecer a cultura indígena do povo de Xingu como conteúdo da Educação Física escolar, e com os objetivos específicos: 1) vivenciar o Huka-huka por meio de jogos enquanto prática corporal das lutas indígenas; 2) compreender o Huka-huka como luta indígena de origem brasileira, bem como seus objetivos e rituais de celebração; 3) problematizar aspectos culturais, sociais e econômicos que impactam na vida dos povos indígenas dentro do TCT (Tema Contemporâneo Transversal) Multiculturalismo, cada uma proporcionando a integração de 5 das 8 dimensões do conhecimento segundo a BNCC (Brasil, 2020).

Os materiais utilizados para a aplicação do plano de aula incluíram, 2 bambolês, 20 fitas de cetim, 10 petecas, cartaz com figuras dos povos indígenas, 40 post its, 20 canetas, fita adesiva e papel pardo.

Iniciamos com uma roda de conversa, onde os mestrandos foram convidados a observar o painel de imagens que mostrava diversos aspectos das práticas

corporais indígenas, incluindo cenas do Huka-Huka (*Vide Figura 1*). Cada um recebeu post-its para registro acerca das suas percepções (*Vide Figura 2*). Após isso, foram levantados os conhecimentos prévios deles sobre as lutas indígenas através de suas falas. Este momento foi crucial para estabelecer um ponto de partida e criar um ambiente de respeito e curiosidade sobre a cultura indígena.

Figura 1 - Painel de Imagens



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

Figura 2 - Percepções sobre a leitura das imagens do painel



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

Após a contextualização, passamos para a primeira atividade prática. Em duplas, os mestrandos se sentaram no chão, frente a frente, com uma peteca que foi colocada entre eles. A dinâmica consistia em seguir comandos como "cabeça", "joelho", "orelha" e, ao ouvir "pega", tentar agarrar o objeto antes do parceiro. Essa atividade, além de divertida, serviu para aquecer os participantes e promover a agilidade e atenção, além de iniciar um dos fundamentos do Huka-huka, que é o “olhar no olho” em demonstração de respeito ao iniciar a luta, elementos essenciais na prática do Huka-Huka. Os mestrandos também deram os comandos da atividade e trocaram a palavra comando para “peteca”. O registro desta atividade pode ser visto a seguir:

Figura 3 - Brincadeira do “Pega”



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

A segunda atividade, chamada de "pega-fita" (*Vide Figura 4*), tinha como objetivo desenvolver a técnica e a tática do ataque e defesa. Cada aluno usava uma fita presa ao joelho, que só podia ser capturada por trás. Os participantes precisavam proteger sua fita enquanto tentavam capturar as dos colegas. Esta dinâmica foi eficaz em simular a estratégia e a movimentação necessárias na Huka-Huka, onde o objetivo é derrubar o adversário segurando a parte posterior de seus joelhos.

Figura 4 - Pega-fita



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

Na terceira atividade, discutimos a utilização do termo “aldeia” ressaltando a importância da não utilização do termo “tribo indígena” que representa equivocadamente os povos originários. Cada grupo escolheu um nome fictício para a sua aldeia e depositou em um bambolê objetos pessoais que consideravam valiosos, como celulares e relógios. A tarefa era lutar simbolicamente pelos pertences de suas “aldeias”. Um mestrando de cada grupo entrava no centro da roda e, com as mãos nos ombros do adversário, tentava empurrá-lo para fora. A equipe que acumulasse mais vitórias ganhava os pertences da outra. Este exercício não só engajou os participantes em uma competição saudável, mas também permitiu uma reflexão sobre os valores materiais e a importância das posses na cultura indígena. Vê-se a seguir:

Figura 5 - Aldeia Casca de Bala x Aldeia De Lá



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

Encerramos a aula com uma roda de reflexão (*Vide Figura 6*), onde os estudantes compartilharam suas percepções, dificuldades e curiosidades sobre a prática. Este momento foi enriquecedor, pois permitiu que os mestrandos expressassem suas impressões e fizessem conexões entre a prática do Huka-Huka e a luta dos povos indígenas por suas terras. Aproveitamos para retomar a utilização do termo "aldeia" versus "tribo", ressaltando a importância de evitar termos que reduzem a complexidade dos povos indígenas, além de problematizar os valores que damos aos nossos objetos fazendo links com a luta dos povos indígenas por suas terras, que a cada dia são mais invisibilizadas pelos interesses capitalistas atingindo drasticamente a manutenção da cultura dos povos originários.

Figura 6 - Roda de Conversa



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

Os mestrandos então retornaram para a atividade dos post-its (*Vide Figura 7*), registrando suas novas percepções em relação ao painel de imagens somadas à vivência das atividades. Observamos uma evolução significativa nas percepções dos participantes, que passaram a valorizar mais os aspectos culturais e sociais das lutas indígenas. A aula concluiu com um sentimento geral de maior compreensão e respeito pela cultura indígena, reforçando a importância de incluir essas práticas no currículo escolar.

Figura 7 - Retomada aos Post-its



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

## Resultados e Discussão

Os resultados da intervenção foram positivos em diversos aspectos. Primeiramente, a contextualização cultural e a introdução à luta Huka-Huka despertaram um grande interesse e curiosidade nos mestrandos. A roda de conversa inicial, apoiada pelo uso do painel de imagens, estabeleceu uma base sólida para a compreensão da relevância histórica e cultural das lutas corporais indígenas. A atividade com post-its evidenciou que os alunos possuíam percepções variadas sobre as práticas corporais indígenas, e que essas percepções evoluíram significativamente ao longo da aula.

A partir das respostas dos mestrandos, identificou-se que das 40 palavras escritas nos post-its no início da aula, as que mais apareceram foram: cultura, indígenas, lutas, beleza, Brasil, indígena, luta, representação e sobrevivência. As palavras “lutas” e “luta” somadas compreenderam 5 (cinco) aparições, bem como “indígenas” e “indígena” com, também, 5 (cinco) aparições, seguidas de “cultura” com 4 (quatro) aparições. As palavras “beleza”, “representação”, “Brasil” e “sobrevivência” apresentaram 2 menções cada uma, enquanto as outras foram citadas apenas 1 (uma) vez. Veja a seguir:



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

As atividades práticas foram bem recebidas e promoveram alto nível de engajamento. A dinâmica de agarrar o objeto ao comando, além de aquecer os participantes, preparou-os para os movimentos rápidos e estratégicos da Huka-Huka. O jogo de "pega-fita" foi particularmente eficaz em desenvolver a técnica e a tática de ataque e defesa, aspectos centrais na prática da luta. A divisão em "aldeias" e a competição simbólica pelos pertences proporcionaram uma experiência lúdica e competitiva, que foi apreciada pelos estudantes. Observou-se uma intensa participação e um claro esforço dos alunos em aplicar as técnicas aprendidas.

Durante a roda de reflexão final, os mestrandos relataram suas dificuldades iniciais, mas também destacaram o prazer e a sensação de desafio proporcionados pelas atividades, assim como fizeram considerações: no momento inicial da aula, além da leitura das imagens contidas no painel, sugeriram o uso de música, como complemento à interpretação das figuras somando a sensibilização musical. Ideia essa que não tínhamos pensado durante o planejamento da aula e que potencializa a nossa proposta inicial de imersão, tendo em vista o alto impacto da música na

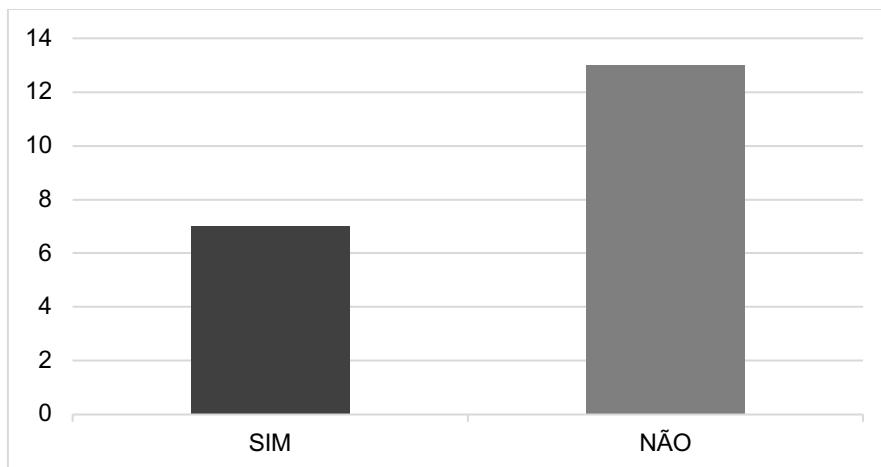
sensibilização e no engajamento para atividades cognitivas e na narrativa que queríamos contar através das imagens.

Outra sugestão foi em relação à atividade do “pega” ainda em sua realização, na qual os mestrandos sugeriram utilizar como comando a palavra “peteca” ao invés de “pega” e conforme solicitado, a fizemos. Isso mostra a importância de os estudantes terem a autonomia de acrescentar suas ideias durante a aula, seguindo o princípio de co-decisão e compartilhamento de poder com o professor, que nesse caso é mediador do processo.

Outro dado importante foi identificado durante a discussão sobre os valores atribuídos aos pertences e a luta dos povos indígenas por suas terras. Esse momento da aula levou a uma compreensão mais crítica e respeitosa das questões indígenas contemporâneas, quando discutimos a utilização do termo “aldeia” ressaltando a importância da não utilização do termo “tribo indígena” que representa equivocadamente os povos originários, pois os reduz a grupos incapazes de viver sem a intervenção do estado dentro de uma lógica colonial (Fernandes, 2017).

Curiosamente, questionamos os mestrandos acerca do conhecimento desses termos e os motivos da utilização ou não deles, e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Quem sabia da não utilização do termo Tribo?



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

Com isso, a abordagem decolonial adotada na intervenção mostrou-se particularmente eficaz. Ao valorizar e respeitar a cultura indígena, promove-se não apenas a inclusão, mas também a conscientização crítica sobre a diversidade cultural do Brasil. A utilização do Huka-Huka como ferramenta pedagógica não só enriqueceu o currículo de Educação Física, mas também proporcionou um espaço de reflexão e diálogo sobre questões sociais e culturais amplas.

A atividade de retomada dos post-its demonstrou uma evolução nas percepções dos estudantes, que passaram a reconhecer e compreender de maneira mais aprofundada os aspectos culturais e sociais das lutas indígenas (*Vide Figura 9*). Desta vez, juntamente com o feedback da aula, outras palavras podem ser observadas: “transformadora”, “ancestralidade” e “aprendizado” lideram a lista com 2 (duas) aparições cada, seguidas das restantes com 1 (uma) aparição cada.

Figura 9 - Resposta Final dos Mestrando



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

A experiência relatada destaca a importância e o potencial educativo das lutas de matriz indígena no contexto escolar. A Lei nº 11.635/2008 e a BNCC fornecem um suporte legal e normativo para a inclusão desses conteúdos, mas a prática demonstra que sua implementação exige uma abordagem cuidadosa e bem planejada, para não reforçar estereótipos negativos e invisibilidade associados à cultura indígena. Os

resultados indicam que a insegurança dos professores, a resistência dos alunos e as limitações estruturais das escolas são desafios reais, mas superáveis com a preparação adequada e a contextualização cultural apropriada.

No entanto, é crucial reconhecer a necessidade de formação contínua e específica para os professores. A familiarização com as práticas corporais indígenas e a sensibilidade cultural são essenciais para a implementação bem-sucedida dessas atividades. Além disso, o apoio institucional e a disponibilização de recursos adequados são fundamentais para superar as limitações estruturais das escolas.

Essa experiência demonstrou que, a inclusão de lutas de matriz indígena na Educação Física escolar tem um grande potencial educativo, contribuindo para uma formação inclusiva, crítica e plural. Demonstra-se que, com planejamento e sensibilidade, é possível promover uma Educação Física que valorize a cultura indígena e enfrente os desafios impostos pelo contexto escolar contemporâneo.

Por fim, verificou-se neste relato a potência e a capacidade de lançar luz sobre uma realidade muitas vezes negligenciada: a falta de apoio e debate acerca de temas não-hegemônicos para que professores de Educação Física se sintam capazes de tematizar tais conteúdos. Ao compartilhar nossas experiências e reflexões, esperamos apontar que não estamos sozinhos, haja vista que muitas vezes à docência pode ser um processo solitário, e que existem caminhos possíveis para superar tais obstáculos e promover mudanças significativas no ambiente escolar.

Esse foi o ponto que encerrou brilhantemente a nossa experiência, com falas dos mestrandos sobre apoio do colegas, o quanto é valoroso poder estar entre os pares e dialogar sobre o que nos aflige na práxis e a necessidade de juntos lutarmos por uma Educação Física significativa e ocupando os espaços com saberes que são tão nossos, a prática corporal.

Na figura 10 é possível visualizar o registro de encerramento dessa intervenção com os mestrandos:

Figura 10 - Encerramento



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa. Os autores.

## Considerações Finais

A experiência de ensino das lutas indígenas no contexto escolar demonstrou ser uma abordagem enriquecedora, significativa e transformadora, tanto para os mestrandos quanto para os professores envolvidos. Através da vivência prática e da contextualização cultural, foi possível perceber um aumento significativo no interesse e na valorização das práticas corporais indígenas, o que reforça a importância de incluir esses conteúdos no currículo de Educação Física escolar.

Os resultados evidenciam que, apesar dos desafios iniciais, como a insegurança dos professores e a falta de estrutura e apoio, a implementação dessas atividades pode ser bem-sucedida com o planejamento adequado e uma abordagem decolonial. A utilização de concepções abertas, como rodas de conversa, dinâmicas de grupo e reflexões críticas, contribuiu para um ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento por meio da participação ativa dos mestrandos.

Além disso, a experiência ressaltou a necessidade de formação continuada para os professores, visando a familiarização com as práticas culturais e a sensibilidade necessária para abordar temas indígenas de forma respeitosa e

significativa. O apoio institucional e a disponibilidade de recursos adequados também se mostraram fundamentais para a viabilização dessas atividades.

Em suma, a inclusão das lutas de matriz indígena no ensino de Educação Física não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove uma educação significativa. A experiência relatada reforça a importância de valorizar e respeitar a cultura indígena, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes e sensíveis às questões culturais e sociais do Brasil, garantindo que as vozes e as tradições dos povos indígenas sejam devidamente valorizadas e incorporadas no processo educativo.

## Referências

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

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2020.

FERNANDES, F. Dia do “Índio”: questionamentos, desconstruções e abordagens possíveis. Educação e Relações Étnico-raciais. **MultiRio**. Rio de Janeiro, 12 Abr. 2017. <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/12244-dia-do-%E2%80%9C%C3%ADndio%E2%80%9D-questionamentos,-desconstru%C3%A7%C3%A9s-e-abordagens-poss%C3%ADveis>> Acesso em 14 Jul. 2024.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo, 2015.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas Corporais Indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei nº 11645/08 na Educação Física Escolar. 1ª Ed. Fortaleza: Aliás Editora, 2021.

## EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

### "Sexuality Education in Manaus: Insights and Challenges from the Municipal Education Training Program"

Michelle de Albuquerque Rodrigues<sup>22</sup>  
Ana Claudia Souza da Silva<sup>23</sup>

#### Resumo

Considerando as interfaces de uma educação voltada à diversidade, torna-se imprescindível compartilhar experiências formativas envolvendo as questões de gênero e sexualidade e como estas têm se refletido na prática de educadoras e educadores em sala de aula. O presente trabalho tem o objetivo de relatar o histórico dessas experiências, realizadas pelas autoras e por docentes da Rede Municipal de Ensino de Manaus sobre sexualidade e as práticas pedagógicas realizadas por estas/estes junto a estudantes. Destacou-se nesse diálogo formativo o combate a todas as formas de preconceito, discriminação, exclusão e violência no ambiente escolar e a relação de uma educação para a sexualidade com o processo de aprendizagem em diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento, seja pela compreensão das etapas do desenvolvimento integral, ou pela promoção de uma cultura de paz, propícia às experiências de crianças e adolescentes, em suas várias condições identitárias. Embasaram este relato as obras de Paulo Freire, Jimena Furlani, Rogério Junqueira, Constantina Xavier Filha, Érica Rotandano, dentre outras/outros. A metodologia teve como base de pesquisa documental os relatórios da formação continuada presencial e em caráter remoto sobre os temas sexualidade, diversidade sexual e gênero; os relatórios de visitas nas escolas realizadas pelas autoras; e produções científicas acerca do tema.

**Palavras-chave:** Formação continuada; sexualidade; diversidade sexual; gênero; práticas formativas.

<sup>22</sup> Professora da Rede Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Professora formadora da Equipe Estudos da Diversidade. Graduada e Mestra em Psicologia. Especialista em Psicologia Clínica Institucional (Universidade Federal do Amazonas - UFAM). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (Conselho Federal de Psicologia - CFP). Contato: michelle.rodrigues@semed.manaus.am.gov.br

<sup>23</sup> Professora da Rede Municipal de Educação – SEMED/Manaus. Professora formadora da Equipe Estudos da Diversidade. Graduada em Psicologia (Universidade Nilton Lins) e em Normal Superior. Especialista em Gestão de Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Contato: anaclaudia.souza@semed.manaus.am.gov.br

**Abstract**

Considering the interfaces of an education oriented toward diversity, it becomes essential to share formative experiences involving issues of gender and sexuality and how these have been reflected in the classroom practices of educators. This paper aims to report the history of these experiences, carried out by the authors and by teachers from the Municipal Education Network of Manaus, focusing on sexuality and the pedagogical practices developed with students. Within this formative dialogue, emphasis was placed on combating all forms of prejudice, discrimination, exclusion, and violence in the school environment, as well as on exploring the relationship between sexuality education and the learning process across different curricular components and areas of knowledge—whether through understanding the stages of integral development or through the promotion of a culture of peace conducive to the experiences of children and adolescents in the various identity conditions. This report is grounded in the works of Paulo Freire, Jimena Furlani, Rogério Junqueira, Constantina Xavier Filha, Érica Rotandano, among others. The methodology was based on documentary research, including reports from in-person and remote continuing education sessions on sexuality, sexual diversity, and gender; reports of school visits conducted by the authors; and scientific publications on the topic.

**Keywords:** Continuing Education. Sexuality. Sexual Diversity. Gender. Formative Practices

**“Semeando mais uma Formação em Diversidade...”**

A crise humanitária sem precedentes ocorrida no contexto da pandemia de COVID-19 poderia representar um motivo suficiente para que se instaurasse a solidariedade universal e a cultura de paz e de aceitação às diferenças entre todas as pessoas. Este cenário, no entanto, não impediu a continuidade de problemas históricos como a violência e discriminações pautadas em preconceitos variados no âmbito educacional.

A formação continuada de educadoras e educadores<sup>24</sup> da Secretaria Municipal de Educação (SEMED / Manaus) sobre Educação para a Diversidade tem se constituído em um espaço potencial de reflexão sobre estes e outros temas urgentes

<sup>24</sup> Considerando o caráter ideológico da linguagem e a necessidade de seu uso de modo que não reproduza o sexismo e a invisibilização, no presente relato, não utilizaremos o masculino como forma genérica para se referir a todas as pessoas. Na ausência, em norma culta, de um gênero neutro que conte amplamente mulheres e pessoas de identidades para além da lógica cisgender normativa, mencionaremos os sujeitos flexionando os gêneros, nas formas abreviada e não abreviada, separando feminino e masculino por “/”, conforme contribuições sobre o uso da linguagem inclusiva de gênero, por Furlani (2011) e Fisher (2020).

para a transformação social na luta contra o preconceito, especialmente, aquele relativo às diversas formas de viver a sexualidade humana.

O presente relato de experiência visa descrever a história das ações de formação continuada de educadoras/es em Sexualidade e Diversidade Sexual e Gênero na SEMED/Manaus durante seus mais de 10 anos de realização pelas autoras deste relato. Os fatos são descritos desde quando o fazer formativo sequer era visto enquanto Educação para a Sexualidade, até contemporaneamente, quando, além de as autoras convidarem educadoras/es a refletir sobre o desenvolvimento da sexualidade de crianças e adolescentes, chamam à reflexão sobre as políticas identitárias e o direito de viver e manifestar a sexualidade e o gênero em toda a sua diversidade.

O conceito de gênero adotado neste trabalho é o de uma

construção social feita sobre diferenças sexuais. [...] modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto. (Louro *apud* Xavier Filha, 2012, p.165, grifo da autora)

Neste cenário, serão abordados as contribuições e desafios que atravessam o fazer formativo frente a tal conceito e demais estudos em sexualidade humana, em uma sociedade que declina fortemente ao conservadorismo político e religioso, demarcando territórios na educação pública em nível local e mundial, evidenciando relações de poder sobre o que é ou não permitido educar acerca do tema.

Destarte, e cultivando a metáfora dos encontros formativos, iniciemos mais uma “formação” em Sexualidade e Diversidade Sexual e Gênero.

## Caminhos Metodológicos

Este relato de experiência é de caráter documental, atendo-se aos Registros Escritos sobre:

1. Encontros Formativos presenciais e/ou virtuais com educadoras/es da SEMED (relatórios das atividades de docência realizadas pelas autoras);
2. Visitas às escolas em que educadoras/es estão aplicando Práticas Formativas junto às/-aos discentes, ou seja, atividades pedagógicas que dialogam com conteúdo trabalhados nos encontros formativos e com o que tais educadoras/es já sabiam (relatórios de visitas realizadas pelas autoras);
3. Produções Científicas realizadas pelas autoras em parceria com educadoras/es da Rede Municipal publicadas nas edições da Socialização de Práticas Formativas ou demais obras pesquisadas.

Nos Encontros Formativos foram realizadas discussões sobre textos teóricos e legislações que amparam o trabalho sobre educação para a sexualidade em âmbito educacional; vídeos; jogos grupais; oficinas; estudo de materiais didáticos a serem utilizados com educandas/os de diferentes segmentos etários, dentre outros métodos.

Nas Visitas às escolas, educadoras/es foram acompanhadas/os no planejamento da atividade a ser aplicada em sala de aula, discutindo-se os alcances da aplicação da atividade e foram realizadas produções de artigos ou resumos expandidos em parceria com educadoras/es da SEMED.

## Fazeres Formativos em Sexualidade: Raízes

Devemos trabalhar pedagogicamente sexualidade e gênero junto a crianças e adolescentes?

O questionamento direciona a um cenário mundial de injustiças sociais opressoras da diversidade de vivências identitárias, manifestas por meio do racismo, sexism, LGBTIfobia<sup>25</sup>, intolerância religiosa, xenofobia e outras formas de

<sup>25</sup> Considere-se a menção a esta forma de preconceito atingindo pessoas LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e outras

preconceito que nos levam a outra indagação. Ficaremos inertes frente a tais injustiças?

Em busca de respostas, perseguimos o ideal de uma Educação Libertadora, visando uma *práxis educativa* pautada na dialogia freiriana, considerando a/o educadora/or como ser que atua nas escolas em concomitante ação-reflexão de sua realidade (grifo nosso, Freire, 1987).

A própria noção de educação em Sexualidade e Diversidade Sexual e Gênero nas ações formativas na Rede Pública Municipal de Manaus passou por diferentes momentos. Nem sempre estávamos conscientes de sua complexidade e seu fazer político-pedagógico, de modo que em cada momento, era nominada diferentemente, trazendo marcas de um fazer ideológico específico.

Fosse denominada como “Orientação Sexual” (BRASIL, 1997) ou “Educação Sexual” (Furlani, 2011), o que indica ora um fazer pedagógico mais voltado à prevenção e à vivência corpórea e biologicista, ora mais à promoção de saúde em sexualidade e à vivência histórico-cultural e psicossocial da sexualidade, optamos por fim, manter um fazer formativo voltado à “Educação para a Sexualidade” (Varela e Ribeiro, 2017), que garantisse o acesso ao conhecimento sobre o desenvolvimento da sexualidade humana e o direito básico às diversas vivências identitárias. Assim, surge o questionamento sobre ser adequado ou não trabalhar o tema.

Segundo Furlani (2011), é possível e justificável trabalhar sexualidade desde a Educação Infantil e Anos Iniciais da escolarização, pois se faz urgente reconhecer o autoerotismo como parte do desenvolvimento humano, como algo positivo e educável; educar para a proteção contra a violência sexual de crianças; construir uma cultura de respeito às diferenças e lidar com as questões de gênero, promovendo a cultura de paz na vivência das masculinidades e feminilidades.

Na educação com adolescentes, Furlani (2011) e outras/os autoras/es indicam várias formas de atuação pedagógica, as quais discutimos e propomos na sala de

---

identidades não majoritárias, considerando-se está uma sociedade regida pela cisheteronormatividade).

aula formativa, como jogos grupais e estratégias aplicáveis junto às/-aos educandas/os jovens e adolescentes.

Desde a criação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM nos anos 2000 (ainda nomeada de Centro de Formação Permanente do Magistério - CFPM), iniciaram as ações formativas sobre sexualidade com outras professoras formadoras. Porém, apresentamos aqui um recorte temporal de mais de dez anos (de 2012 ao momento presente) na formação continuada docente na SEMED.

A primeira autora começou a atuar no ano de 2012 e a segunda autora em 2015. Durante estes mais de dez anos contamos com a atuação de formadoras que conosco atuaram, tal como as Professoras Lídia Helena Oliveira e Maria Goreth Vasconcelos, ambas não estando mais na equipe formativa da Diversidade. A atuação de Maria Goreth, diretamente como professora formadora no tema sexualidade junto a professoras de Educação Infantil, consistiu em um marco para o estabelecimento de uma visão de que a educação para a sexualidade é um direito de crianças pequenas, desde as fases Creche e Pré-Escola. A Professora Lídia Helena, permanece contribuindo com orientações na elaboração do fazer formativo, diante de sua expertise nos temas relações de gênero e educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista.

Neste período, constituímos parcerias com outras equipes formativas, denotando inúmeras possibilidades de transversalizar sexualidade e gênero com diferentes componentes curriculares.

Uma equipe com a qual elaboramos vários encontros formativos foi a de Educação Infantil, atuando junto às professoras das fases Creche e Pré-escola, buscando dialogar sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil, temas pertinentes à ludicidade e o livre brincar promovendo a equidade de gênero e a prevenção à violência de gênero (especialmente à violência sexual). Metodologicamente, propusemos rodas de conversa, jogos grupais, dramatizações, estudos teóricos e outras ações em encontros presenciais, buscando articular teoria e prática, de modo

a trazer sugestões de estratégias de trabalho do tema na sala de referência. Destacaram-se ainda as formações realizadas em ambiente virtual no contexto pandêmico, sobre as quais falaremos adiante.

Neste ínterim, realizamos ações formativas junto a professoras/es de Ensino Fundamental de Anos Iniciais e Anos Finais, sempre buscando articulações teórico-práticas, sugerindo estratégias de trabalho do tema com as crianças e adolescentes. Exemplificam estas ações, as formações em parceria com os formadores Thiago Gomes e Kátia Florêncio (entre as equipes Diversidade e Língua Inglesa, no ano de 2014) que consistiram em uma abordagem da transversalidade dos temas sexualidade e linguagem, tendo como norteador o tema da equidade de gênero para a saúde sexual, de modo a cultivar relações de respeito às diferentes expressões de gênero. Sugerimos estratégias didáticas de modo a atender não só os direitos de pessoas que comumente são vistas como alvo da violência de gênero, mas beneficiando também aos homens:

O modelo de masculinidade dominante é prejudicial não só para as mulheres, mas também para os próprios homens, pois eles têm as mesmas necessidades psicológicas das mulheres: amar e ser amado, comunicar emoções e sentimentos, ser ativo e passivo. A proibição de satisfazer essas necessidades é prejudicial ao seu bem-estar físico, emocional e mental. (Baleiro, 2006, p.45)

A roda de conversa sobre o filme *Billy Elliot* (2000) suscitou debates quanto às associações usualmente feitas entre expressão corporal e homossexualidade, associações estas recorrentes em nossa sociedade de padrões cisheteronormativos. A tradução da música “Boys Don’t Cry”, da banda britânica “The Cure”, também incentivou o debate sobre a máxima de que “meninos não choram”, nem falam de seus reais sentimentos.

Outra ação formativa neste segmento foi a parceria com as formadoras Olvídia Dias e Raquel Mattos (entre a equipe Diversidade e Artes, no ano de 2016), a qual resultou em amplas reflexões (Rodrigues; Cruz Sobrinha e Mattos, 2022) sobre as relações de gênero e a heteronormatividade na expressão artística, seja por meio das Artes Visuais (na apreciação das obras de Gustave Courbet que abordam temas como a homossexualidade, ou de Belmiro de Almeida que aborda o papel da mulher na relação conjugal na sociedade do século XIX); seja por meio da Dança (nos estilos balé, dança de salão, hip hop e dança contemporânea).

Baseadas em Butler (2028), instigamos reflexões quanto à aplicação das normas de gênero e à expectativa sobre a vivência de papéis para homens e mulheres, imprimindo olhares e discursos sobre a performatividade no corpo (macho e fêmea) e na sexualidade (desejo). A autora problematiza o sexo enquanto uma “verdade” fundadora da identidade das pessoas, ou ainda que haja uma coerência entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais. Esta suposta coerência confere às demais identidades não-conformes a tal matriz coerente, o estigma de serem uma falha de desenvolvimento ou, simplesmente, que elas não possam “existir” (grifos da autora). Na formação em Artes e Diversidade ressaltamos que estes significados cultural e politicamente disseminados servem à continuidade da hegemonia masculina, heterossexista e excludente.

A realização destes encontros junto a profissionais docentes do Ensino Fundamental II contou com momentos de debate acirrado. No entanto, a maior tensão aparente no cotidiano formativo ocorreu nos movimentos discursivos capitaneados por grupos pró e contra discussões de gênero e sexualidade na escola. No enfrentamento desta tensão, os estudos e parcerias junto às Universidades públicas locais foi um diferencial no empoderamento das autoras sobre a legitimidade de se trabalhar o tema e do direito de acesso à educação para a sexualidade.

Assim se deu quanto às polêmicas ocorridas pós construção do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), quando frente à elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, houve um debate marcado por confusões em torno dos

estudos de gênero na Educação Básica. Isto coincidiu com a chegada da segunda autora no âmbito da Equipe Diversidade. Tais discussões marcadamente se impuseram na sala de aula de formação continuada, evidenciando como se constituem aí as políticas de sexualidade na educação pública municipal. No cenário político partidário local seguiu-se a isto a apresentação de Projetos de Lei visando a proibir o trabalho da temática gênero nas escolas: na Câmara Municipal de Manaus, o Projeto de Lei 389/2015 (que posteriormente se tornou a Lei 439/2017) e na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, o Projeto de Lei 102/2016, versão do “Programa Escola sem Partido”.

A este respeito Furlani (2016) foi uma das referências no entendimento do uso do termo “ideologia de gênero” o qual surgiu em meio a estes debates, em retóricas do conservadorismo político e religioso como uma interpretação equívoca das teorias de gênero, que não reflete o que vem se trabalhando pedagogicamente em termos de equidade de gênero e de direitos humanos nas escolas. Esta “ideologia de gênero” ainda hoje é descrita por grupos conservadores como uma prática subversiva de educadoras/es que negaria a existência do sexo biológico e teria a intenção de destruir famílias, dentre outros equívocos.

As autoras participaram de debates políticos nos encontros formativos e nas arenas de discussões (como ocorrido na Assembleia Legislativa do Estado – ALEAM, em 2016), e na elaboração de documentos em resposta a notificações extrajudiciais que tentavam impedir a livre docência sobre a temática. As autoras afirmaram a viabilidade de aplicação pedagógica apresentando diversos recursos didáticos acessíveis, como literaturas infantis ou jogos grupais e ressaltaram que a abordagem do tema nas escolas estava amparada em disposições legislativas<sup>26</sup>; assim como embasada em importantes pesquisadoras/es que trabalham com o tema, como Louro org. (2000), Xavier Filha. (2012), entre outras/os.

<sup>26</sup> Constituição da República Federativa do Brasil (1988), LDBEN (Lei nº 9.394/1996), Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), a Lei de combate ao *bullying* e ao trote violento nas instituições de ensino do município de Manaus (Lei nº 390/2014), dentre outras.

Ambas as autoras mantiveram a defesa na continuidade do trabalho do tema, o que teve maior respaldo na Recomendação MPF 08/2017, do Ministério Público Federal, às Secretarias Municipal (SEMED) e Estadual de Educação (SEDUC), a qual orientava a continuidade do fazer pedagógico em gênero, seja nas ações de formação continuada, seja no dia a dia nas escolas e posteriormente no Agravo de Instrumento do Superior Tribunal Federal, representação por constitucionalidade contra a Lei 439/2017, na relatoria do Ministro Luiz Fux, de 18 de outubro de 2019, assim como a Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 091/CME/2020, aprovada em 29 de dezembro de 2020, a qual orienta a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, diversidade sexual e gênero e diversidade religiosa no sistema municipal de ensino de Manaus (amparada pelo Agravo de Instrumento contra a Resolução Nº 054/CME/2021, a qual suspendia a Resolução Nº 091/CME/2020).

Com isso se manteve o reforço no ideal de que esta forma de fazer educação para a sexualidade beneficia a todas as pessoas, sejam LGBTQIAP+ ou demais sujeitos, pois como ressaltam Bortolini et al. (2014), os estudos sobre diversidade sexual não beneficiam só a inclusão de identidades homossexuais, mas se inscrevem na lógica de combate ao machismo, à homofobia e à heterossexualidade compulsória em toda a escola, palco de relações de poder e hierárquicas cotidianas.

### **Práticas Formativas de Educadoras/es na escola: Frutos da resistência**

A tese de doutoramento de Érica Vidal Rotondano, intitulada “Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus”, de 2019, representou um importante marco na descrição etnográfica deste fazer formativo na SEMED. O relato sensível da autora apontou muitos desafios vividos por várias professoras formadoras e/ou personagens que ousaram realizar tal trabalho diretamente ou se aliar a este, desde os anos 2000.

Um dos pontos em destaque no registro histórico de Rotondano (2019) foram as ações referentes ao fazer docente e às formações em tempos de “ideologia de gênero”. O uso deste termo, ou como se refere Junqueira (2017), deste sintagma, não

se constitui como expressão do saber científico, mas como *dispositivos retóricos reacionários*, promotores de polêmicas e ameaças contra instituições e sujeitos defensores de políticas sociais e educacionais que contrariem os interesses de grupos que se afirmam detentores dos valores familiares tradicionais (grifo do autor).

Recorrendo a Stanley Cohen, Rotondano (2019) explica o conceito de *pânico moral*, um fenômeno que, enquanto professoras formadoras, testemunhamos ocorrer e se difundir largamente na Rede Municipal de Ensino, frente à possibilidade de educar sobre o tema:

reações coletivas exageradas, desproporcionais diante do que se sente ser uma ameaça potencial à valores e interesses sociais. Desenvolve-se hostilidade em relação a personagens ou condições que passam a encarnar a causa do problema.

Grupos influentes, especialmente os meios de comunicação de massa, compartilham deste consenso, reproduzindo a ideia de que se está sob uma ameaça que deve ser combatida (o que pode, inclusive, ser manejado com fins políticos). Uma outra característica importante de tais pânicos é a volatilidade: eles entram em erupção e se dissipam repentinamente, sem aviso. (Rotondano, 2019, p.105 e 106)

Deste modo, após os anos 2015, realizar projetos pedagógicos em sexualidade e gênero, seja em nível local ou nacional, foi permeado por ameaças, criação de boatos, divulgação de curtos vídeos e *fake news*, por meio dos quais se instaurou um temor constante, seja na DDPM ou junto a educadoras/es cursistas das formações, de sermos alvo de ações judiciais.

Para além dos temores e mitos advindos com o uso do termo “ideologia de gênero”, nas visitas das autoras às escolas encontramos educadoras/es que fazem uma educação para a sexualidade emancipatória e pautada nos direitos humanos e sexuais (Furlani, 2011). Temas como masturbação, prevenção às IST/Aids e à gravidez na adolescência, aborto, a vivência de masculinidades e feminilidades com

equidade e compromisso social, o acolhimento da diversidade sexual e gênero na escola e a prevenção à violência sexual e de gênero, foram abordados em diferentes trabalhos pedagógicos que aqui chamamos de *práticas formativas*, visto que as ideias originais destas/es educadoras/es dialogam com momentos da formação continuada em sexualidade, dos quais participaram, em idas à DDPM.

Na Educação Infantil, um roteiro de práticas pedagógicas criado pela educadora Maiane Rossi, no ano de 2017 (Rodrigues e Rossi, 2019), indicou o como é possível a aplicação pedagógica de conhecimentos em sexualidade e equidade de gênero junto a crianças pequenas de 1º Período, com contações de histórias como “Bibi brinca com meninos” (Rosas, 2010) e “Menina não entra” (Andrade, 2006) e com o brincar livre, sem categorizações de “brinquedos de menina e de menino”.

Nos Anos Iniciais, também acompanhamos as práticas formativas do educador Marcos Lúcio Baraúna Silva, realizadas no ano de 2016, junto à turma de crianças de 4º ano (Silva e Rodrigues, 2017). A escola se localiza na zona rural, na BR-174, uma escola agrícola não tão distante das influências do consumismo, o qual ultrapassa fronteiras entre o rural e o urbano.

O trabalho consistiu em uma reflexão sobre os significados atribuídos às masculinidades e feminilidades, repensando campanhas de publicidade e propaganda. O educador já vinha realizando discussões em sala de aula sobre o que é permitido ou valorizado como sendo brinquedos, roupas e marcas atribuídos opostamente aos gêneros. Mas, associando o poder das propagandas à definição dos estereótipos de gênero, reproduziu vídeos sobre a construção dos padrões de beleza na história da moda, destacando a adjetivação resultante do consumo de uma marca mundial de brinquedos infantis: “as meninas Barbie” (Silva e Rodrigues, 2017, grifo nosso), sendo a boneca um objeto de reflexão sobre o seu papel na educação de meninas, muitas vezes tomada como um modelo compulsório de feminilidade. Por fim, os debates em sala de aula foram fomentados por literaturas infantis como “O Menino Nito” (Rosa, 2008), e “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 2001), reforçando, respectivamente, sobre o que é ou não permitido a meninos e meninas, ou uma

autoaceitação e orgulho de seus pertencimentos étnicos, dialogando sobre autoestima, desigualdade de gênero, preconceito e transtornos alimentares.

Já nos Anos Finais (6º ao 9º anos), as práticas pedagógicas das educadoras, Marcicleide Santos e Ticiana Reis, realizadas no ano de 2016 (Santos e reis, 2017) na escola junto a adolescentes foram: aulas interdisciplinares de ciências naturais, abordando questões de gênero como fatores importantes na constituição das relações afetivo-sexuais; peça teatral protagonizada por estudantes sobre respeito à diversidade sexual e de gênero (com referência destacada às pessoas transexuais e travestis); e aula sobre a diferenciação entre os conceitos “sexo”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, ministrada pelas/os próprias/os estudantes entre si, com o auxílio das professoras. Consistiu em um projeto pedagógico interdisciplinar com mais dois educadores, um de Língua Portuguesa e outro de Educação Física e evidenciou outra força no fazer educativo em sexualidade, a importância do protagonismo das/dos adolescentes, de modo que estes planejaram e aplicaram as atividades, desenvolvendo suas habilidades de educação entre pares como na produção de um breve documentário sobre o tema, registrando seu legado no acervo da escola.

Outro acontecimento importante nessa trajetória formativa de resistência na perspectiva de uma educação para a sexualidade em suas várias dimensões, a ser citada nesse contexto histórico, refere-se ao ocorrido no ano de 2016 com a professora Sandra Leite, de Ciências Naturais, juntamente com suas turmas de 6º ao 9º ano, na execução do projeto “Diversidade sexual: saúde sexual e reprodutiva” o qual seria apresentado na Feira de Ciências que ocorreria na escola (Leite, 2017). No entanto, tal trabalho foi impedido de ser apresentado em sua totalidade por uma notificação extrajudicial expedida por um advogado e recebida dois dias antes da Feira, proibindo a exposição destinada à parte de Diversidade Sexual e Gênero, argumentando que esse assunto “é exclusivamente de responsabilidade da família” (grifo nosso).

Essa situação arbitrária, foi exposta pela Professora Sandra no espaço formativo em uma parceria entre as equipes formativas Diversidade e Anos Finais, no componente curricular de Ciências Naturais, onde estava sendo realizada a formação em uma abordagem interdisciplinar. As formadoras escutaram o “desabafo” e a indignação da professora, acolhendo sua queixa, orientando quanto aos trâmites legais mediante aquela situação de assédio moral que sofrera.

A Equipe Diversidade em parceria com a DEF (Divisão de Ensino Fundamental), representada por Lídia Helena, prestou esclarecimentos à professora sobre conhecimentos teórico-práticos concernentes aos mais diversos aspectos da sexualidade, em diferentes fases do desenvolvimento, considerando a correlação entre identidades sociais e diversidade sexual e gênero. Sobretudo, orientou quanto aos direitos das/dos educandas/os, fazendo frente ao então Projeto de Lei nº. 389/2015 apresentado pelo Vereador Marcel Alexandre, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) à Câmara Municipal, o qual alinhava-se ao movimento repressor que representava, em nossa cidade, mais um passo rumo à negação da diferença, incentivando posturas arbitrárias como a deste advogado junto à professora Sandra.

O projeto pedagógico da referida professora considerava a relevância sociocultural de temas, ao elencar a diversidade de gênero. Este tema refletia, naquele momento, as necessidades de esclarecimentos de adolescentes sobre o que vem a ser a sexualidade em seus aspectos comportamentais e afetivo-emocionais.

Discutir gênero se dá no âmbito da garantia dos Direitos Humanos, abordando o respeito e o direito à liberdade. E a escola se apresenta como um campo fértil para isso, visto que questões inerentes à temática estão no seu cotidiano e não podem ser ignoradas, sob pena de ignorar o próprio ser humano. Não falar sobre gênero e sexualidade na escola acarreta sérias consequências, dentre elas, permite que famílias não cisheteronormativas sintam-se não pertencentes ao ambiente escolar, o que pode contribuir para a infrequência, um dos grandes problemas da educação nacional.

Todo o movimento acolhedor e esclarecedor da equipe formativa destinado à situação apresentada pela professora, resultou na valorização e continuidade do significativo trabalho de Sandra no âmbito escolar, como também, na apresentação de tal projeto na 2ª Socialização de Práticas Formativa da DDPM o que, por sua vez, consolidava o espaço da formação continuada como sendo um campo de luta na garantia de uma educação equânime e de justiça social em direitos humanos para todas e todos.

### **Fazeres Formativos em Sexualidade: Frutos de resistência na Pandemia**

A educação passou a ter um papel fundamental na luta contra os impactos sociais e educacionais desencadeados pela COVID-19, mediante a realidade pandêmica que se apresentou, principalmente no que se refere à garantia do direito de aprendizagem às/aos brasileiras/os que naquele momento se depararam com o fechamento das escolas. Neste cenário, a SEMED/Manaus começou a repensar as possibilidades para garantir tal direito às/aos estudantes, migrando suas ações educativas para as plataformas digitais e os centros de mídia em parceria com a SEDUC/AM, onde as aulas passaram a ser transmitidas online. E nesse movimento do trabalho home office a DDPM também adequou o seu fazer formativo dentro da perspectiva remota, primeiramente por meio das plataformas Google Meet e Youtube com o objetivo de garantir às/aos docentes e demais educadoras/es da Secretaria de Educação o direito à formação continuada.

No formato remoto que se apresentou como alternativa, as autoras realizaram sua primeira formação virtual, com o tema “Educação sexual: quebrando tabus”. Primeiramente, a escolha da temática ocorreu para dar prosseguimento ao projeto formativo da Equipe Diversidade, elaborado a partir do levantamento de demandas formativas no final do ano de 2019 e também pelo cenário de violência doméstica que aumentava significativamente naquele momento.

As formadoras Ana Claudia Souza, Michelle Rodrigues e Lívia Montenegro fizeram uma abordagem em formato de palestra enfatizando o desenvolvimento da

sexualidade humana e a relação com os processos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento da linguagem oral e escrita a partir do conhecimento do corpo e do conceito de partes íntimas no combate e prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil. Outros enfoques naquele contexto foram: a reflexão sobre os papéis e desigualdade de gênero e as ocorrências de violência doméstica (suscitando a discussão sobre o machismo estrutural potencializado por problemas sociais e emocionais que se apresentavam durante o isolamento social); e os mitos referentes à sexualidade da/o educanda/o com deficiência (considerando as construções distorcidas e estereótipos em relação à vivência da sexualidade de tais educandas/os como por exemplo, que as/os mesmas/os são assexuais, hipersexuadas/os, incapazes de estabelecer vínculos, dentre outras visões preconceituosas).

E naquele movimento formativo dialógico foram se quebrando os tabus e reconstruindo novas maneiras de se compreender, acolher e lidar com as manifestações da sexualidade dessas/desses educandas/os, sobretudo, entender que podem vivê-la de forma ética e saudável.

E nessa caminhada formativa de 2020, na busca de promover uma educação equânime em tempos de pandemia, as autoras realizaram a formação “Diversidade na educação: uma escola de todos, todas e *todes*”. O título da formação visava propor uma reflexão sobre o uso da linguagem inclusiva de gênero como forma de reivindicar respeito e reconhecimento identitário, não só enfatizando a importância da igualdade de gênero entre meninos e meninas, mas valorizando todas as expressões identitárias existentes no contexto escolar.

A formação propôs junto às/aos professoras/es a ampliação da compreensão sobre as várias dimensões da sexualidade humana e sua relação com o processo de aprendizado, bem como a construção de uma sociedade mais justa a partir de uma escola mais acolhedora e inclusiva, que preze pelo direito de estudar de todas/os cidadãs/os brasileiras/os.

O início do ano formativo de 2021 ainda foi conturbado pelos impactos avassaladores da pandemia do COVID-19. Manaus vivia um dos seus momentos mais

caóticos, fazendo com que a SEMED continuasse com o trabalho home office, como também a formação da DDPM. E como consequência do expressivo número de mortes e famílias enlutadas, tivemos uma demanda formativa que também trabalhasse temas promotores da saúde psicológica e do acolhimento às necessidades socioemocionais das/os profissionais da educação, além de mantermos o trabalho com as temáticas em Direitos Humanos.

Em sequência, as autoras construíram sua proposta formativa realizando a formação “Educação para sexualidade: como trabalhar o tema?”, onde se buscou dialogar sobre as políticas em educação que contemplassem a diversidade sexual e gênero, bem como a promoção da reflexão sobre possibilidades teórico-práticas, relativas à equidade de gênero e o combate à violência física, psicológica e sexual. Mais um passo foi dado rumo aos objetivos de uma educação para a sexualidade; ou seja, para além do respeito, naquele contexto se pleiteava a compreensão e valorização das condições identitárias de educadoras/es e educandas/os, como enfatizam Britzman, *apud* Varela e Ribeiro, 2017:

ao invés de construirmos propostas educativas preocupadas com a normalização e regulação das crianças e adolescentes – reafirmando a divisão binária dos gêneros como única forma de vivenciar as masculinidades e feminilidades e a heterossexualidade como forma normal de expressão da sexualidade –, é fundamental propormos práticas que permitam que os sujeitos se constituam livres e responsáveis para a vivência plena de sua sexualidade.

Pensando uma educação que pudesse promover de forma ética, saudável, livre e responsável a vivência da sexualidade em todas as suas dimensões, as equipes Diversidade e Educação Infantil construíram a formação “Ciranda da Diversidade no Currículo da Educação Infantil”. Essa formação promoveu discussões e reflexões a respeito dos movimentos e significações emergentes para o currículo da Educação

Infantil na perspectiva da diversidade, bem como a importância do direito à diferença em suas múltiplas expressões para a construção de um espaço escolar que respeite, reconheça e valorize a pluralidade.

Neste contexto, as equipes formativas enveredaram pelo caminho da arte e das literaturas infantis partindo do recital da música “De toda cor”, (canção de Renato Luciano) e a citação ou contação de histórias tais como “Pipo e Fifi”, “O segredo da Tartanina”, “Menina não entra”, “Menino Nito”, “Bibi brinca com meninos” e outras, de forma que permitissem a mediação desse diálogo entre as/os professoras/es e as crianças.

As autoras finalizaram as atividades formativas de 2021 com a realização de uma oficina pedagógica na VII Socialização de Práticas Formativas da DDPM com a temática “Educação para a sexualidade: uma escola de todas, todos e *todes*”, partindo da pergunta norteadora “Por que (não) falar sobre sexualidade e gênero na escola?”, sendo estendida a discussão para a compreensão dos estudos de gênero e sua distinção em relação ao uso do termo “ideologia de gênero”.

Ao esclarecer sobre o conceito de gênero e de educação para a sexualidade, as autoras abordaram o tema a partir de estudos de casos, baseados em fragmentos de realidades ocorridas nas escolas de Manaus sobre as seguintes situações: xenofobia, desigualdade de gênero, LGBTIfobia, racismo, sexism, machismo, identidades de gênero, orientação sexual, violência sexual e de gênero. O diálogo passou para o campo didático-metodológico, sugerindo como as/os educadoras/es poderiam trabalhar essas questões no contexto escolar, especialmente por meio da literatura, tanto na abordagem conceitual quanto na própria ludicidade que os livros de histórias infanto-juvenis proporcionam para as/os educandas/os em relação aos temas.

Existem muitas formas de viver, sentir e expressar a sexualidade e a própria identidade. A escola tem um grande papel e responsabilidade nesse contexto. Pensar e dialogar sobre a diversidade cultural, estética, étnico-racial, religiosa, de expressões de sexualidade e gênero e outras, além de enfatizar a cultura da paz no ambiente

escolar, possibilita a construção da noção de pertencimento da criança nos espaços de experiências e aprendizagens, o que promove o seu desenvolvimento de forma integral.

É imprescindível desenvolver um processo formativo que conceba o currículo a partir da compreensão das infâncias no contexto da diversidade e do direito à vivência das experiências lúdicas do corpo em movimento em suas dimensões ética e estética. Esperamos ter contribuído com reflexões e possibilidades metodológicas diante do período de distanciamento social, de forma que as crianças pudessem continuar desenvolvendo sua autoestima e identidades, mesmo no momento pandêmico, aprendendo a conhecer e lidar com as manifestações corporais e representações identitárias em seus aspectos biopsicossocial e cultural.

### **(In)finitude do encontro formativo: um novo florescer...**

Nestes mais de 10 anos de ações realizadas pelas autoras, muitas iniciativas e interlocuções dialógicas ocorreram; ações não conclusivas, mas que abrem espaço ao porvir.

Na construção do fazer formativo, contamos com as mais variadas contribuições: de outras formadoras na área de sexualidade; de parcerias interdisciplinares com diferentes equipes formativas ou com professoras/es da Rede Municipal em suas práticas pedagógicas sobre sexualidade na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais; das produções científicas locais documentando a resistência de profissionais que não se intimidaram com o fundamentalismo político e religioso; da resistência de nossa equipe de formadores/as da Diversidade na continuidade do diálogo mediado pelas telas do ensino remoto. Muitas contribuições e cuidados que não deixaram morrer um viçoso trabalho “semeado”.

A trajetória formativa realizada consistiu em uma abordagem transversal dos aspectos sociais, políticos, conceituais e epistemológicos do currículo, buscando a integração de muitas áreas do conhecimento. Na tentativa contínua de desenvolver uma Educação para Sexualidade nos termos de Varela e Ribeiro (2017), buscamos,

desde “as raízes” até a contemporaneidade pandêmica, a garantia de direitos percorrendo etapas fundamentais do trabalho no tema, almejando um desdobramento do fazer formativo nas ações das educadoras e educadores junto às/-aos estudantes.

A primeira etapa, de sensibilização, esclarecimento e conceituação sobre em que consistia tal fazer educativo, dava ênfase à importância da compreensão da sexualidade, o combate à violência sexual infanto-juvenil e à equidade de gênero. Em uma segunda etapa, nos voltávamos às possibilidades metodológicas e práticas na escola, mostrando o quanto é possível e viável o trabalho sobre o tema, como vimos nos “frutos da resistência” do educar para a sexualidade, com o amparo legal do fazer educativo nas escolas de Manaus.

A pandemia de COVID-19, que se alastrou pelo mundo exigindo, também no Brasil, as medidas de isolamento social e adaptações em todos os setores da sociedade, formou um cenário caótico de contaminação, desemprego e mortes, afetando a saúde integral das pessoas. A urgência sanitária veio acompanhada de outros males, atingindo na intimidade dos lares a integridade física e psicológica das pessoas quanto à vivência de sua sexualidade, em uma escalada da violência doméstica e de gênero nas famílias, exigindo providências das autoridades políticas e dos setores sociais. Embora em alguns momentos invisibilizadas, estas formas de violência emergiram nas redes sociais e, neste mesmo ambiente virtual, a resposta formativa foi a de que não ficaríamos inertes e continuaríamos o trabalho de educação para a sexualidade traçado desde a criação da DDPM.

Por toda esta linha do tempo, atuamos em uma perspectiva interseccional com as várias expressões identitárias interferentes na sexualidade humana, destacando a valorização e, sobretudo, o respeito a todas as pessoas no espaço escolar. Este não se mostrou um espaço de consensos, mas de confrontos contínuos, visto que na esfera educacional, junto à sexualidade, as pessoas manifestam seus valores culturais, etários, políticos, religiosos, étnico-raciais, corporeidades, deficiências, aspectos cognitivos, de classe, dentre outros. E atenuados os confrontos frente aos

maiores efeitos patogênicos da pandemia, outras resistências se mostram necessárias para a preservação da vida.

Assim, mesmo nos embates, almejamos ter participado de uma trajetória que contribuiu com encontros com a própria sexualidade das educadoras/es, o que pode se configurar como conflitivo, mas também como libertador em suas subjetividades. E em âmbito coletivo, esperamos ter respondido à urgência de não invisibilizar tantas violências, promovendo acolhimento, reconhecimento e a garantia de direitos, para uma educação equânime, democrática para todas, todos e *todes*, e que possibilite um outro florescer.

## Referências

Andrade, Telma Guimarães Castro. **Menina não entra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi: Prevenção de Violência Sexual na Infância**. Petrópolis, RJ: Caqui, 2014.

Baleiro, Maria Clarice et al. **O mito da superioridade masculina**. IN: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

Bortolini, Alexandre Bortolini. et al. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola**: Currículo e Prática Pedagógica. [s.e.]: Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Butler, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 091/CME/2020**. Aprovada

em 29/12/2020. Estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Publicada em Diário Oficial do Município de Manaus, em 13/01/2021.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Fisher, André. **Manual prático de linguagem inclusiva**. Uma rápida reflexão, 12 técnicas básicas e outras estratégias semânticas. São Paulo: [s.e.] 2020. Disponível em: <[https://irp-cdn.multiscreensite.com/87bdaac3/files/uploaded/mpli1\\_2.pdf](https://irp-cdn.multiscreensite.com/87bdaac3/files/uploaded/mpli1_2.pdf)> Acesso em 22/10/2020.

Furlani, Jimena. **"Ideologia de Gênero"**? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09pp, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>> Acesso em: 31 janeiro 2016.

Furlani, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Junqueira, Rogério Diniz. **"Ideologia de gênero"**: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. [orgs.] Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

Leite, Sandra S. **Diversidade sexual**: saúde sexual e reprodutiva. Revista Eletrônica Mutuações, 8(14), p. 151–155. Jan–jun, 2017. Disponível em:<[www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3580](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3580)> Acesso em: 09 jun. 2022.

Louro, Guacira Lopes. [org.]. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Machado, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações: Claudio. São Paulo: Ática, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria da República no Amazonas. **Recomendação nº 08/2017**. Aprovada em 14/07/2017. Dirigida às Secretarias Municipal (SEMED) e Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), a fim de que a educação pedagógica sobre gênero continue a ser promovida e incentivada nas redes municipal e estadual de ensino.

Rotondano, Érica Vidal. **Trabalho de formiguinha:** formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social e Universidade do Estado do Amazonas. 2019.

Rodrigues, Michelle de Albuquerque; ROSSI, Maiane. **Menino brinca de boneca e menina brinca de carrinho?** Refletindo questões de gênero na formação continuada e na sala de aula de educação infantil. Extensão em Revista, [S.I.], n. 4, p. 94-100, mar. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/1386>> Acesso em: 09 jun. 2022.

Rodrigues, Michelle de Albuquerque; Cruz Sobrinha, Olívia Dias da; Mattos, Raquel Maia. **Arte e Diversidade:** diálogos sobre relações de gênero e heteronormatividade na formação continuada de professores/as da SEMED/Manaus. Extensão em Revista, [S.I.], n. 9, p. 79-96, jan. 2022. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/2476>> Acesso em: 29 ago. 2022.

Rosa, Sonia. **O menino Nito:** então, homem chora ou não? Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2008.

Rosas, Alejandro. **Bibi brinca com meninos.** São Paulo: Scipione, 2010.

Santos, Marsicleide Brito dos; REIS, Ticiana Araújo do. **Diversidade sexual, gênero e homofobia na escola:** reflexões para a construção de uma cultura de paz. 2017.

Silva, Alessandra Rocha S.; Soma, Sheila Maria. P.; Watarai, Cristina F. **O segredo da Tartanina:** Um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infanto-juvenil. Pompéia, SP: Centro Universitário do Distrito Federal, 2011.

Silva, Marcos Lúcio Baraúna da; Rodrigues, Michelle de Albuquerque. **A influência das propagandas na consolidação dos estereótipos de gênero.** Revista Eletrônica Mutações, 8 (14), 137–141. 2017. Disponível em: <[www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3577](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3577)> Acesso em: 09 jun. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Agravo de Instrumento no Recurso Extraordinário 1.226.616 Amazonas. Representação de Inconstitucionalidade ajuizada contra a Lei 439/2017.** Lei do Município de Manaus, que veda a inserção, na grade curricular das Escolas Municipais, de Orientação pedagógica que vise à reprodução do conceito de Ideologia de Gênero. Relator: Ministro Luiz Fux. Aprovado em 18/10/2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Agravo de Instrumento Processo n.º 4002943-02.2021.8.04.0000.** Ajuizado contra a Resolução Nº 054/CME/2021, de suspensão da Resolução Nº 091/CME/2020. Relatora: Onilza Abreu Gerth. Liberado nos autos em 08/07/2022.

Varela, Cristina Monteggia; Ribeiro, Paula Regina Costa. **Educação para a sexualidade:** A constituição de um campo conceitual. IN: Ribeiro, Paula Regina Costa; Magalhães, Joanalira Corpes. [orgs.] Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. - Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

Xavier Filha, Constantina. **Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças / identidades e diversidades.** IN: Ribeiro, Cláudia Maria [org.]. Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Lavras: UFLA, 2012.