



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – LICENCIATURA

NAYARA MARCELLY FERREIRA DA SILVA

**A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: ANÁLISE DA  
TRANSMISSÃO DE SABERES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE  
LARANJAL-MT E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

FLORIANÓPOLIS\SC  
2021

NAYARA MARCELLY FERREIRA DA SILVA

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: ANÁLISE DA  
TRANSMISSÃO DE SABERES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE  
LARANJAL-MT E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Licenciatura  
apresentado à Universidade Federal de Santa  
Catarina como requisito para obtenção do  
grau de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Alexandra Eliza  
Vieira Alencar.

FLORIANÓPOLIS\SC  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

da Silva, Nayara

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: ANÁLISE DA  
TRANSMISSÃO DE SABERES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE  
LARANJAL - MT E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS NO COLÉGIO APLICAÇÃO / Nayara da Silva ;  
orientador, Alexandra Eliza Vieira Alencar Alencar , 2021.  
78 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências  
Sociais, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Diversidade como princípio  
formativo; Comunidade Quilombola de Laranjal-MT; Estágio  
Supervisionado em Ciências Sociais. I. Alencar , Alexandra  
Eliza Vieira Alencar . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

NAYARA MARCELLY FERREIRA DA SILVA

**A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: ANÁLISE DA  
TRANSMISSÃO DE SABERES NA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DE LARANJAL - MT E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
EM CIÊNCIAS SOCIAIS NO COLÉGIO APLICAÇÃO.**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de  
"Licenciatura em Ciências Sociais" e aprovado em sua forma final pelo Curso de  
Ciências Sociais.

Florianópolis, 27 de setembro de 2021.



Documento assinado digitalmente  
Leticia Maria Costa da Nobrega Cesarino  
Data: 12/10/2021 19:02:06-0300  
CPF: 046.352.526-47  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leticia Costa da Nóbrega Cesarino  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**



Documento assinado digitalmente  
Alexandra Eliza Vieira Alencar  
Data: 11/10/2021 11:07:13-0300  
CPF: 006.867.339-67  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a), Dr.(a) Alexandra Eliza Vieira Alencar  
Orientador(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a), Dr.(a) Raquel Mombelli  
Avaliador(a)

Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente  
Flavia Medeiros Santos  
Data: 13/10/2021 10:10:22-0300  
CPF: 116.857.767-52  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a), Dr.(a) Flávia Medeiros Santos  
Avaliador(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso por ter aberto o universo de seus saberes e práticas e por contribuir para a minha formação acadêmica e pesquisa científica. Sendo elas a base fundamental para o despertar da minha imaginação sociológica e antropológica.

Às minhas professoras e orientadoras Alexandra Eliza Vieira Alencar, Ilka Boaventura Leite, Sueli Pereira Castro e Sônia Regina Lourenço por me proporcionar base reflexiva, teórica e prática ao universo quilombola, antropológico e científico. Também por toda a paciência e auxílio no meu processo escrito, argumentativo e prático para associar e canalizar meus interesses e ideias.

Aos professores excepcionais que tive a oportunidade de conhecer durante a graduação em Santa Catarina e em Mato Grosso: Gilian Evaristo França Silva (Amado irmão), Moises Lopes, Patrícia Osório, Flávio Luiz Tarnovski, Antonio Alberto Brunetta, Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana e Gabriel Coutinho.

E finalmente, aos grupos de pesquisas Nuer, Neru e Napas e aos meus amigos de graduação Eliane Arruda, Abenizia Auxiliadora, Mayara Leite, Renan Victor, Andréia Pereira de Jesus, Patrícia Klock, Sandra Tanhote, Nádia, a minha amada irmã Vitória Maria e ao meu amado companheiro Manuel Francisco Inácio Júnior pelos compartilhamentos de dúvidas, questionamentos, seminários e momentos de companhia e benevolência.

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (Guimarães Rosa, 1986, Grande Sertão Veredas).

## RESUMO

Este trabalho propõe analisar a diversidade como princípio formativo na transmissão dos saberes tanto na Comunidade Quilombola de Laranjal-MT como na experiência do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais realizado no Colégio de Aplicação em 2020 e 2021. No que tange a primeira experiência etnográfica realizada entre 2015 a 2016 o foco da análise está na transmissão de saberes e práticas de autoatenção da Comunidade Quilombola de Laranjal, localizada no município de Poconé do estado de Mato Grosso. O termo autoatenção pode ser compreendido como o conjunto de saberes e práticas que se constituem de modo coletivo e em articulação com a memória e o território, expressando-se de diversos modos, dentre eles: os remédios caseiros, a prática da benzeção, a prática do parto e do resguardo. Noções como memória coletiva, território, saberes e práticas aparecem como processos coletivos e relacionais, fundamentais no processo de transmissão de conhecimento. É relevante salientar que a transmissão desses saberes resulta em outro modo de apreender o conhecimento, contrário à noção de educação bancária e de reprodução. Na segunda experiência etnográfica a ser analisada junto ao Estágio Supervisionado de Licenciatura em Ciências Sociais o foco é observar a inserção dos saberes tradicionais no ensino de Sociologia. Relacionou-se tal pesquisa etnográfica, outrora realizada, com a experiência do Estágio Supervisionado de Licenciatura em Ciências Sociais no sentido de refletir se saberes e práticas de autoatenção de comunidades tradicionais, tais como a Comunidade Quilombola de Laranjal, estão ou não presentes no ensino de Sociologia do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação. A metodologia utilizada foi a pesquisa etnográfica realizada tanto na Comunidade Quilombola de Laranjal (MT) nos anos de 2015 e 2016, quanto à experiência etnográfica junto ao estágio no Colégio de Aplicação. A escolha deste tema dá-se no sentido de exercitar uma reflexão decolonial sobre formas específicas de conhecimentos e agências que cada vez mais são reivindicados nos espaços de ensino formal ou informal.

**Palavras-chave:** Diversidade. Transmissão. Saberes Tradicionais. Quilombo. Sociologia.

## ABSTRACT

This work analyzes diversity as a formative principle in the transmission of knowledge both in the Quilombola Community of Laranjal-MT and in the experience of the Supervised Internship in Social Sciences held at Colégio de Administração in 2020 and 2021. Regarding the first ethnographic experience carried out between 2015 and 2016 o The focus of the analysis is on the transmission of knowledge and self-care practices of the Quilombola Community of Laranjal, located in the municipality of Poconé in the state of Mato Grosso. The term self-care can be understood as the set of knowledge and practices that combine collectively and in conjunction with memory and territory, expressing itself in different ways, including: home remedies, the practice of blessing, the practice of childbirth and confinement. Notions such as collective memory, territory, knowledge and practices appear as collective and relational processes, fundamental in the process of knowledge transmission. It is important to emphasize that the transmission of this knowledge results in another way of apprehending knowledge, contrary to the notion of banking education and reproduction. In the second ethnographic experience to be analyzed with the Supervised Internship of the Licentiate in Social Sciences, the focus is to observe the insertion of traditional knowledge in the teaching of Sociology. Such ethnographic research, previously carried out, was related to an experience of the Supervised Internship of a Licentiate in Social Sciences in order to reflect on whether knowledge and self-care practices of traditional communities, such as the Quilombola Community of Laranjal, or not present in the Sociology of 2nd year of high school at Colégio de Emprego. The methodology used was an ethnographic research carried out both in the Quilombola Community of Laranjal (MT) in 2015 and 2016, as well as the ethnographic experience with the internship at Colégio de Application. This theme was chosen in the sense of exercising a decolonial reflection on the specific forms of knowledge and agencies that are increasingly claimed in formal or informal education spaces.

Keywords: Diversity. Streaming. Traditional Knowledge. Quilombo. Sociology.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Doenças benzidas na Comunidade Quilombola de Laranjal.....	24
Tabela 2. Calendário Festas de Santo da Comunidade Quilombola de Laranjal.....	28
Tabela 3. Situação de escolas nas Comunidades Remanescente de Quilombos de Poconé-MT.....	41
Tabela 4. Saberes escolares do Plano de Ensino Adaptado.....	55
Tabela 5. Saberes Escolares do Primeiro Trimestre do ano de 2021.....	57

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Entrada da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso.....	14
Figura 2. Planta Anador e Dipirona – amparada pelas mãos de Dona Joana, parteira e raizeira da Comunidade Quilombola de Laranjal-MT.....	21
Figura 3. Festa realizada conjuntamente entre as irmandades de Santo Antônio e São Gonçalo.....	28
Figura 4. Altar de Santo Antônio e São Gonçalo – festa realizada entre as irmandades de Santo Antônio e São Gonçalo.....	29
Figura 5. Fotografia do Pantanal mato-grossense caracterizado pela formação mista que apresenta espécies vegetais próprias das florestas, dos campos, dos cerrados e até da caatinga, típicos do ambiente de Laranjal-Poconé.....	34
Figura 6. Festeiras de Santo Antônio limpando tripas de boi para o preparo do sarapatel.....	38
Figura 7. Joana me apresentando o seu quintal e as plantas que nele habita.....	40
Figura 8. Escola da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso.....	43
Figura 9. Oficina de Desenhos no Quilombo de Laranjal-Mato Grosso.....	45
Figura 10. Oficina de Desenho - Minha escola e minha vida é o Quilombo.....	46
Figura 11. Entrada do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina.....	49
Figura 12. Aula Remota – Colégio de Aplicação\UFSC.....	51

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I. COMUNIDADE QUILOMBOLA DE LARANJAL-MATO GROSSO	14
1. O Mato Grosso, o Pantanal e a Comunidade Quilombola de Laranjal.....	15
1.2. Memória e História.....	19
1.3. As práticas das plantas, da benzeção e do parto.....	20
1.4. Irmandades da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso.....	27
1.5. Problematização do Termo Remanescente de Quilombo.....	30
CAPÍTULO II. A TRANSMISSÃO DE SABERES E PRÁTICAS NO QUILOMBO DE LARANJAL-MT.....	34
1.1. Saberes e práticas de autoatenção em foco.....	35
1.2. A transmissão em foco.....	37
1.3. Escola na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso.....	41
CAPÍTULO III. OS SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO DE SOCIOLOGIA.....	49
1.1. Contexto do Estágio e Descrição das Regências.....	50
1.2. As regências junto ao estágio supervisionado no CA.....	56
1.3. Construção das avaliações durante o estágio supervisionado no CA.....	59
1.4. Os diferentes desafios escolares no ensino remoto.....	63
1.5. A Diversidade Como Princípio Formativo.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória na graduação se deu no ano de 2014, por meio da inserção no curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Mato Grosso. Durante essa trajetória realizei dois anos de Iniciação Científica, tendo como base uma pesquisa etnográfica na Comunidade Quilombola de Laranjal, localizada no município de Poconé e que ocupa parte do Pantanal-Mato Grossense. No primeiro ano de pesquisa pude recordar parte da minha infância, da minha avó e bisavó que sempre lançavam uma narrativa curiosa sobre diferentes coisas da vida, por exemplo, quando eu ficava doente e minha avó dizia “olha, essa doença não é tratada com qualquer remédio, essa doença eu sei tratar” e em poucos dias eu me encontrava recuperada e pensava como a minha avó sabia de tantas coisas? Foi durante a graduação que percebi que as teorias que lia no campo da antropologia e etnologia indígena faziam sentido para minha vivência e afeto da infância, despertando paixão e interesse pela área.

Aprendi a reconhecer outras formas de saberes e fazeres que durante a minha trajetória na educação básica não foi ensinado. Aprendi a reconhecer a existência de outros sujeitos do conhecimento que realizam seus processos de saberes a partir da valorização da ancestralidade, da memória coletiva e do território como meios relacionais e fundamentais na construção e transmissão dos saberes e fazeres. Por essa razão, quando estabeleci o contato com a Comunidade Quilombola de Laranjal-MT, tive o interesse em compreender os saberes e práticas de autoatenção, envolvendo os saberes sobre as plantas e remédios caseiros, a prática de benzeção e do parto, tendo como resultado a produção de dois relatórios de pesquisa e a participação no Congresso Mundos de Mulheres (MM), em conjunto ao Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (FG), da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade pôster. Norteador o simpósio “Avanços e tensões no âmbito da atuação transgressora das mulheres rurais” que tratou de compreender o caráter específico das injustiças sociais, ambientais, econômicas, políticas, culturais que atingem as mulheres rurais e seus movimentos sociais.

No ano de 2018 transferi o meu curso em Ciências Sociais para a Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do processo de Transferência Externa. Foi nessa etapa que dei continuidade às disciplinas que direcionaram outros horizontes de saberes, por exemplo, Etnologia Indígena, Estudos Afro-Brasileiros e Arte, Pensamento Africano e suas diásporas que fez parte da disciplina de Tópicos Especiais em Antropologia II. No ano de 2020 realizei o Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, tendo como base a observação participante no Colégio de Aplicação\UFSC. Nessa primeira etapa do estágio

foi apresentado os principais temas sobre a educação, por exemplo, a discussão sobre a Reforma do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Avaliação e temáticas como gênero, relações étnico-raciais, juventude e cidadania. Na segunda etapa, realizei a inserção prática nos Segundos Anos do Ensino Médio do Ca\UFSC, com a direção de quatro aulas, realizadas em duplas. Foi mediante a esse processo que pude relacionar a minha trajetória de pesquisa com a construção das aulas e com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura. Neste sentido, o presente trabalho é fruto dessas duas experiências, realizadas em temporalidade distintas, buscando analisar a Transmissão dos Saberes e Práticas de Autoatenção na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso e como esses saberes e fazeres dessas e de outras populações tradicionais estão presente no ensino de Sociologia, aplicado nos Segundos Anos do Colégio de Aplicação\UFSC.

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais é uma pesquisa que tem como base duas vivências temporais. A primeira é realizada na Comunidade Quilombola de Laranjal, localizada no município de Poconé, do estado de Mato Grosso, por meio de uma Iniciação Científica, da Universidade Federal de Mato Grosso, nos anos de 2015 a 2016. Nela busca-se refletir sobre a transmissão dos saberes e práticas de autoatenção, constituído pelas plantas medicinais, a prática da benzeção e do parto. A segunda, diz respeito à prática do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, aplicado nos Segundo Anos do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, durante os trimestres de 2020 e 2021. Procurei relacionar tais pesquisas, no intuito de refletir sobre a diversidade como princípio formativo nos dois contextos de pesquisa.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, centralizado na etnografia. A prática etnográfica pode ser compreendida como um diálogo e uma negociação de pontos de vista, do pesquisador e dos sujeitos sociais envolvidos. Como sugere o antropólogo Clifford Geertz (1973), o questionamento do antropólogo a respeito dos limites de sua capacidade de conhecer o grupo que estuda e na necessidade de expor, em seu texto, suas dúvidas, perplexidades e os caminhos que levaram a sua interpretação, são processos significativos e que proporcionam a autorreflexão a respeito do trabalho de campo. Por essa razão, a pesquisa foi traçada no reconhecimento de seus limites e na capacidade de aprendizagem através da negociação entre as diferentes dimensões e sentidos. Para isso, vivenciou-se a etnografia por meio dos seguintes procedimentos: a) revisão de literatura, b) a análise das entrevistas abertas, sendo elas sistematicamente consentidas mediante o termo de autorização, c) o diário de campo e d) a vivência das caminhadas realizadas

durante o campo, onde não foram utilizadas gravações, mas sim o processo de ouvir e apreender outras dimensões, como exemplo, a vivência do espaço e tempo. Todo esse percurso foi pensado em constante relação com a experiência do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais dos anos de 2020 e 2021, na qual se fez diários de campo, observação participante e entrevistas formalizadas com a professora regente da disciplina, a fim de atribuir sentido ao tempo vivido e a vivência atual, bases fundamentais para a prática etnográfica e a prática docente.

No primeiro capítulo, busca-se analisar a formação da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso e destacar a sua localização no tempo e espaço. Realiza-se a problematização o termo “Remanescente de Quilombo”, por meio do autorreconhecimento da comunidade enquanto quilombola. Destaca-se os saberes e práticas que constituem a diversidade de conhecimentos tradicionais da comunidade. Bem como, a relação desses saberes com a memória coletiva e o território, no intuito de apontar a importância desses conhecimentos para além da Comunidade, mas também para o Estado e Sociedade Civil.

No segundo capítulo, busca-se apreender o processo de transmissão dos saberes e práticas de autoatenção da comunidade, destacando o sentido de autoatenção como o conjunto de conhecimentos que diz respeito aos remédios caseiros, o resguardo, a prática de benzeção e parto. Busca-se entender o funcionamento da escola na comunidade e se as pessoas da comunidade têm consciência da importância da presença de sua história e conhecimento na escola. Todo esse percurso é feito com base na reflexão sobre a transmissão dos conhecimentos, do território, e da Lei n. 11.645/2008.

No terceiro capítulo, analisa-se como a diversidade, enquanto princípio formativo, foi vivenciada no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, aplicado no Ensino de Sociologia dos Segundos Anos, do Colégio de Aplicação (CA\UFSC). Destaca-se os principais desafios escolares no ensino remoto, no intuito de apontar que a vivência do estágio, por meio da diversidade, foi uma trajetória particular que não necessariamente reflete outras realidades escolares. Em seguida, apresenta-se o Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina, a interculturalidade, a ocupação curricular e a construção de uma comunidade escolar de aprendizagem como eixos fundamentais no processo de consolidação da diversidade, enquanto princípio formativo. Todo esse percurso é pensado com a intenção

de exercitar uma reflexão decolonial<sup>1</sup> sobre formas específicas de conhecimentos e agências que cada vez mais são reivindicados nos espaços de ensino formal ou informal.

---

<sup>1</sup>Formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. A linguista norte-americana Catherine Walsh (2005) relaciona colonialismo a não-existência, no sentido de que determinados grupos foram negados ao estatuto humano. Por essa razão, a decolonialidade implica em reconhecer as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber.

## CAPÍTULO I. COMUNIDADE QUILOMBOLA DE LARANJAL-MATO GROSSO

Figura 1. Entrada da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso



Fonte: Nayara Marcelly Ferreira da Silva, 2015.

Neste capítulo propõe refletir sobre as seguintes problemáticas: Qual a localização e formação da Comunidade Quilombola de Laranjal? Que saberes e práticas constituem a diversidade de conhecimentos tradicionais da Comunidade? E como esses saberes e práticas tradicionais se relacionam com a memória coletiva, o território e as irmandades religiosas? Busca-se analisar essas questões por meio das narrativas, oralidades e a problematização do termo remanescente de quilombo, no intuito de apontar a importância desses conhecimentos para além da Comunidade, mas também para o Estado e Sociedade Civil.

### 1. O Mato Grosso, o Pantanal e a Comunidade Quilombola de Laranjal

Mato Grosso teve seu espaço colonizado na primeira metade do século XVIII, sendo o arraial e depois Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá (atual cidade de Cuiabá). A origem da Vila Real do Senhor Jesus do Cuiabá se deu com a descoberta do ouro nas lavras do Coxipó-Mirim, em 1719, tendo à frente de tal investida paulistas e reinóis<sup>2</sup>. A capitania de Mato Grosso era constituída por apenas dois distritos, o do Cuiabá e o do Mato Grosso, e suas respectivas vilas: Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá (1727) e Vila Bela da Santíssima Trindade (1752), esta última fundada para ser sede de governo. Além delas, arraiais, povoados e edificações militares foram criados ao longo da linha de fronteira no decorrer do ano de 1870 e somente em 1820 uma nova vila foi fundada: a Vila de Diamantino. Estudos desenvolvidos por Nauk Maria de Jesus (2012) apontam que Mato Grosso situava-se na região central do continente sul-americano, era habitada por uma diversidade de sociedades indígenas, tinha a mineração como atividade produtiva decisiva e estava localizada em área de fronteira com os domínios hispânicos, isto é, com as Províncias de Moxos e Chiquitos constituídas por inúmeras missões religiosas.

O Pantanal Mato-Grossense é considerado a maior planície alagada contínua do mundo, com 140.000 km<sup>2</sup> em território brasileiro, localizados nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Esta planície (depressão) pantaneira encontra-se no alto curso do rio Paraguai, sendo considerada uma imensa área de sedimentação e inundação cuja fonte provém do planalto que a circunda. Sua altitude varia entre 90 a 200m. O Pantanal Mato-

---

<sup>2</sup>Os paulistas e reinóis compõem a configuração social da capitania de Mato Grosso. De um lado, os paulistas que visavam o aprisionamento indígena e a descoberta de veios auríferos nas entradas pelos sertões à oeste da América portuguesa. De outro, os reinóis, que eram os representantes da Coroa Portuguesa, compostos por vereadores, juízes, governador e capitão-general.

Grossense foi dividido em onze pantanais. Destacam-se: Corixo Grande-Jauru-Paraguai (Pantanal de Cáceres); Cuiabá–Bento Gomes-Paraguaizinho (Pantanal de Poconé); Itiquira-São Lourenço-Cuiabá (Pantanal de Barão de Melgaço); Taquari (Pantanal do Paiaguás e Pantanal de Nhecolândia); Negro (Pantanal do Abobral); Miranda-Aquidauana (Pantanal do Miranda e Pantanal de Aquidauana); Nabileque (Pantanal do Nabileque); Jacadigo e de Paiaguás (Pantanal do Paiaguás); e a confluência do rio Nabileque com o Paraguai (Pantanal de Porto Murtinho). Os pantanais se constituem em uma vasta superfície rebaixada, com dois aspectos geomorfológicos distintos, isto é, as planícies e as áreas de acumulação inundáveis. A planície de inundação compreende as planícies fluviais ou fluvio lacustres, relacionando-se, assim, ao rio Paraguai e seus afluentes.

Poconé é uma cidade Pantaneira, também conhecida como Cidade Rosa, localizada a 100 km de Cuiabá, na região da Baixada Cuiabana, fazendo limite com as cidades Barão do Melgaço, Cáceres, Nossa Senhora do Livramento e com Corumbá. Possui uma área de 17.260,861 km<sup>2</sup> e uma população de 32.059 habitantes. Seu clima predominante é o tropical quente e subúmido. Fundada por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. A origem de Poconé foi em 1777, com a descoberta de ouro. O primeiro nome da cidade foi Beripoconé, em referência a tribo indígena que habitava a região. A 21 de janeiro de 1781, o mestre de campo Antônio José Pinto de Figueiredo, a mando do governador da capitania, capitão-general Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, lavrou a Ata de fundação do Arraial de São Pedro d’El Rey. O Decreto Geral do governo regencial, de 25 de outubro de 1831, criou o município, com a denominação de Villa de Poconé, voltando o nome antigo, pouco modificado.

A comunidade quilombola de Laranjal está localizada no município de Poconé do estado de Mato Grosso e ocupa parte da região do Alto Pantanal, no centro sul de Mato Grosso. Ali vivem aproximadamente 200 pessoas, distribuídas em 50 unidades domiciliares, e compondo 56 famílias. Conforme o relatório antropológico denominado “*Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sociocultural da CRQ Laranjal: Poconé /Mato Grosso*” (2014), os fundadores da comunidade consolidaram-se pela aliança matrimonial de Antônio Dias e Salomé da Silva que formaram sete gerações seguintes, gerações que vieram ocupar e usufruir da terra herdada:

A geração 1 compõem-se do casal fundador Antônio Dias e Salomé da Silva que após viver como camarada ou agregado de Luíz da Silva na mata do Corcunda obteve terras próprias em Várzea Funda (microbacia do córrego Arbino). Tiveram muitos filhos os destacados na geração 2:

José Leite; José Gabriel e João Calixto. José Gabriel que também teve vários filhos, dentre eles Izídio, Edwiges e a Sra. Catarina (Catirina ou Dona Cati - geração 3), capelã de 80 anos, ainda viva, neta de Antônio Dias. João Calixto casou-se com Nhá Chica, de onde destacamos aqui os filhos Mané Bonifácio (pai do informante Sr. João de 65 anos) e sua irmã Luíza Francisca da Silva, conformando a geração 3. José Leite da Silva, casado com Maria Cesária, são os pais de Maturino, contudo tendo ficado viúvo, José Leite casa-se novamente com Francisca Pedrosa da Silva onde dentre quase uma dezena de filhos destacamos a Sra. Laita (ainda viva) e Emiliano, também geração 3 assim como Maturino, que se casou com Dona Emiliana – mãe de Margarida Dias da Silva (geração 4) que se casou com Mané Bonifácio (geração 3), pai do informante Sr. João), e assim respectivamente (Relatório Antropológico CRQ de Laranjal, 2014).

O relatório Antropológico de Laranjal (2014) aponta as narrativas, depoimentos e testemunhos dos membros da comunidade que revelam que a ocupação do Quilombo de Laranjal se deu por meio da compra de lotes (“braças” /” léguas”) de terras em 'Várzea Funda<sup>3</sup>' com recursos adquiridos pelo Sr. Antônio Dias em troca de serviços prestados no cuidado com as terras do Sr. Luiz da Silva. Estas terras foram compradas na época (século XIX) sem escritura, como afirma o senhor Gordêncio:

Escritura não tem não, rolo de cartório. Aqui a gente não tem escrita, os mais velhos. De tempos para cá os mais novos tão estudando, desde cedo a gente ia para trabalhar na roça com o pai da gente (Sr. Gordêncio [Entrevista 2014]. Entrevistadora: Sueli Pereira Castro, 2014).

Isso se dá em decorrência do regime de sesmarias<sup>4</sup> implantado durante o período colonial brasileiro. Esse período era marcado pela organização dos espaços rurais e pela produção agrícola e criatória por meio da fixação das pessoas nas capitâneas para a consolidação do domínio territorial português. Nesse contexto, é possível apontar que a formação e manutenção das comunidades negras de Mato Grosso foram consolidadas através do regime sesmarial. Para ampliar as suas propriedades e domínios territoriais, os proprietários de terras consentiam aos agregados e escravos novos lotes de terras, já que havia restrições de fazer em seu próprio nome. Em muitos casos, partes desses lotes eram vendidos ou doados sem escritura como troca de favores. Covolan e Gonzalez (2008) afirmam:

---

<sup>3</sup>'Várzea Funda' corresponde à denominação histórica do local por seus habitantes, enquanto Laranjal corresponde ao nome de registro oficial que constava nas certidões dos nascidos desta localidade, provavelmente referenciada pela nomenclatura de uma antiga sesmaria – Sesmaria Laranjal.

<sup>4</sup> Sesmaria era um lote de terras distribuído a um beneficiário, em nome do rei de Portugal, com o objetivo de cultivar terras virgens. Iniciada com a constituição das capitâneas hereditárias em 1534, a concessão de sesmarias foi abolida apenas quando houve o processo de independência, em 1822.

Já na época das sesmarias, a prática das invasões de terra por parte de pequenos lavradores de agricultura de subsistência se dava de modo corrente, e de certa maneira até mesmo consentida, em face mesmo da quantidade de terras e da produção que obtinham para necessidades locais. Essa prática era corrente porque o sistema legal era ambíguo, admitindo que as terras assim possuídas poderiam gerar a legitimação da posse, desde que se comprovasse a produção, evidente e regular, de longo prazo. No longo período acima citado, e contrariando os ditames da época, formaram-se em algumas regiões do país quilombos e reduções, com sistemas de vida e produção que se diferenciavam do padrão patrimonialista e mercantilista estabelecido, contrariando as grandes dominações ao estabelecerem-se e produzirem as terras de acordo com finalidades de subsistência. Os quilombos, de acordo com WOLKMER, se constituíram em pequenas comunidades rurais povoadas por escravos negros fugidos das fazendas que buscavam defender-se da dominação e repressão colonial. Eram organizados livremente e de forma autossuficiente, baseados na ocupação da terra, na propriedade coletiva, na agricultura de subsistência e na luta armada. (COVOLAN & GONZALEZ, 2008, P.58).

Vale observar que a legislação de sesmarias nunca se configurou como uma instituição democrática de acesso à terra. Como apontam Covolan & Gonzalez (2008), entre 1548 e 1822, quando foi proibida a concessão de sesmarias, o Brasil já se tornara latifundiário, na medida que com a Lei de Terras de 1850<sup>5</sup> se constituiu num marco jurídico da formação da propriedade capitalista da terra no Brasil, como também da transformação da terra em mercadoria, quando a renda da terra e não mais a renda do escravo passa a ser mais importante. Essa legislação fundiária preservou os latifúndios e manteve grande parte das famílias pobres que trabalhavam no campo longe da posse legal das terras, pois estabelecia que a posse legal do solo só poderia ser efetuada por intermédio de compra. Desse modo, a Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso é testemunha dessa realidade, tendo sentido as consequências de cada etapa legislativa desta construção histórica que sistematicamente nega, exclui e marginaliza permanentemente grandes parcelas da sociedade brasileira.

Por outro lado, a Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso resiste a esse processo histórico de exclusão e negação por meio de um conjunto de saberes e práticas que se constitui mediante as plantas medicinais, a prática da benzeção, a prática do parto e do resguardo, vivenciado e transmitido a partir da memória coletiva e do território que

---

<sup>5</sup>A Lei de Terras, sancionada por D. Pedro II em setembro de 1850, foi uma lei que determinou parâmetros e normas sobre a posse, manutenção, uso e comercialização de terras no período do Segundo Reinado. Estabelecendo a compra como única forma de obtenção de terras públicas.

se apresentam como meio pulsante de saberes e conhecimentos. Esse conjunto de saberes não são reconhecidos social e principalmente pelo poder público. Atualmente, muitas são as Comunidades Quilombolas no Brasil que lutam pelo reconhecimento e valorização de seus saberes e fazeres que se fazem mediante o território e a memória coletiva.

## 1.2. Memória e História

A memória e a tradição oral se apresentam como veículos da aprendizagem e do conhecimento, por meio de um processo criativo, coletivo e ancestral. Conforme nos ensina Dona Joana, raizeira e parteira, “tudo que aprendemos aqui na comunidade faz parte da história dos nossos ancestrais, faz parte dos mais velhos e antigos conhecedores que passaram a palavra para a gente” (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016). Desse modo, é possível apontar que a transmissão do conhecimento é feita com base em uma história e em uma identidade cultural. Mas essa história não é vivida em sequências, estágios e períodos, ao contrário, ela é vivida por meio de uma memória coletiva que está em relação constante com o território. A esse propósito, o território pode ser entendido como o lugar de pertencimento e de lembranças. Segundo Maurice Halbwachs (1991) essas lembranças não são idênticas ao passado, mas sim constituídas por processos de reconstrução. No sentido de que os sujeitos sociais envolvidos nas lembranças se manifestam no tempo presente por meio de novas gerações, gerações formadas por sujeitos reais e que estão em constante processo de transformação.

Desse modo, o autor chama atenção para a distinção entre memória coletiva e história. A memória coletiva representa uma corrente de pensamento que envolve seres humanos reais, ligados a uma mesma ancestralidade que se manifesta no tempo presente mediante processos de atualizações. Diferente da história que se apresenta como uma forma de esquema arbitrário do passado através de cortes e o estabelecimento de sequências e períodos. Em “Pensar Nagô” (2017) de Muniz Sodré, pode-se observar que a memória coletiva é consolidada pelo presenteísmo e pela agência, entendidos como a vivência e o reconhecimento da ancestralidade a partir do tempo presente e do pensamento por meio da prática. Também é indicado a espacialidade, compreendida como o conjunto de representações simbólicas circunscrito em um território específico.

Neste contexto social, o território é pensado e vivido como lugar de memória e lugar político. Lugar de memória por representar uma identidade cultural constituída por meio de uma cosmologia de vida e por meio de uma ancestralidade que tem como base a

noção de que a terra é o próprio corpo<sup>6</sup>. Isso pode ser atrelado ao documentário denominado *Ôrí*, lançado em 1989 pela cineasta e socióloga Raquel Gerber. No documentário é apresentado os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, buscando a relação entre Brasil e África, cujo fio condutor é a história pessoal de Beatriz Nascimento, historiadora e militante, falecida trágica e prematuramente no Rio de Janeiro, em 1995. Nele é possível perceber a noção de quilombo como história de resistência, não se limitando a história de repressão do processo de escravidão, mas sim quilombo como estabelecimento humano de construção da identidade negra por meio de uma perspectiva transatlântica, isto é, encontros entre os continentes americano e africano que tem como base visibilizar a cultura afrodescendente e afro-brasileira. Desse modo, o território pensado como memória e lugar político, diz respeito a uma identidade cultural negra em processo de luta mediante reivindicações do reconhecimento quilombola, da educação específica, das manifestações culturais e religiosas específicas que são travadas em contextos políticos e sociais tensionais.

### 1.3. As práticas das plantas, da benzeção e do parto

As pessoas conhecedoras dos saberes e práticas de autoatenção são identificadas como raizeiras, raizeiros, especialistas em caracterizar os ambientes do Cerrado, identificar suas plantas medicinais, coletar a parte medicinal da planta, diagnosticar doenças, preparar e indicar remédios caseiros. Toda essa relação só alcança reconhecimento devido ao seu valor cosmológico, pois estão conectadas às histórias de vida de antigas gerações de conhecedores e conhecedoras que se responsabilizaram pela transmissão do ensinamento de geração em geração, na garantia de um vivenciamento e exercício de uma memória coletiva e do território.

As plantas são regidas por um sistema de afetos<sup>7</sup> e desafetos. Esse sistema precisa ser identificado antes da preparação dos remédios, no intuito de não resultar em malefícios à saúde. As plantas são comparadas ao modo de ser das pessoas. Como Joana, parteira e raizeira, apontou “as plantas são gente como a gente”. No sentido de apresentar

---

<sup>6</sup> Conforme apontado por Júlio Cesar de Tavares (2013), esse corpo pode ser compreendido como “corpo arquivo”, isto é, corpo como local de contestação, como um ato de resistência, que se manifesta como armazenador de conhecimentos e fazeres que afrontam a colonialidade.

<sup>7</sup> Jeanne Favret-Saada (2005) traz um sentido antropológico para a noção de afeto, podendo ser compreendido em um sentido coletivo, na medida que ele só alcança o seu resultado por meio das relações sociais. Ou seja, para uma pessoa ser atingida pelo afeto é preciso que outra sinta o mesmo coletivamente. Isso está presente nas relações entre as plantas, por isso a necessidade de corresponder às suas relações de afetos e desafetos.

um modo de existência e comportamento, constituído em um regimento de sentimentos e vontades. Com base em Suzane Vieira (2015) é possível apontar que os imperativos do agenciamento e da vontade das plantas refletem consequências ao corpo. Uma das regras de prudência e da boa saúde é seguir a sua vontade. As plantas estabelecem relações de afetos e sentimentos entre si, tais sentimentos quando bem relacionados potencializam melhoras ao corpo, quando não, intensificam o grau da doença.

Os regimentos de sentimentos e vontades das plantas e das pessoas interagem no processo de autoatenção à saúde. Neste sentido, se os regimentos não se compatibilizam pode haver consequências negativas ao corpo. Isso pode ser notado na fala da Dona Joana, raizeira e parteira, que nos diz “se você comer a melancia quente pode fazer mal ao corpo. Porque o corpo também é quente. Então, eles não se dão. Pode fazer mal à saúde” (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016). A Comunidade Quilombola de Laranjal, do município de Poconé, do estado de Mato Grosso, reconhece a existência de uma subjetividade e ação do mundo das plantas e vegetais. Por essa razão, as plantas possuem uma humanidade tal como os humanos. Segundo, Bruno Latour (1997) essa subjetividade é constituída por uma cultura e prática que colocam o mundo vegetal e o mundo humano em uma mesma condição de humanidade. O antropólogo Viveiros de Castro (2002) acrescenta que essa condição pode ser classificada como ‘multinaturalismo’, ou seja, a ideia de que os vários tipos de seres e pessoas possuem, todos, a mesma condição humana, em corpos distintos.

Figura 2. Planta Anador e Dipirona – amparada pelas mãos de Dona Joana, parteira e raizeira da Comunidade Quilombola de Laranjal-MT



Fonte. Ferreira, Nayara. 27 de maio de 2016.

Os remédios caseiros são utilizados de diversas formas, destacam-se: chás, xaropes, banhos, dietas alimentares e garrafadas. Algumas plantas são cultivadas nos quintais das casas. Outras só se criam no mato mais denso, encontradas nas localidades da região. Muitas plantas podem ser utilizadas para a preparação das garrafadas. Elas são preparadas por meio de um conjunto de plantas que possuem o mesmo regulamento de

sentimentos e vontades. Esse termo foi desenvolvido por Suzane Vieira (2015) que argumenta que o regulamento pode ser entendido como o conjunto de regras que regula os imperativos do agenciamento e da vontade das plantas. Seguir esse regulamento permite estabelecer uma boa relação com o mundo vegetal. Por exemplo, durante uma caminhada com Joana pelo seu quintal, ela identificou algumas plantas, dizendo-me:

Ah essa daqui é demais de brava, não se dá com muitas plantas não, mas é muito boa para doença de inflamação, deparo-me com uma planta com uma pequena flor bem no topo da cabeça e exclamo: nossa! Essa é demais de linda. Joana, responde: Ah, essa daí é a tuia, nós chamamos de árvore da vida, ela é boa para tudo, ela é muito forte. Trata qualquer doença, pode usar outras plantas junto com ela, porque não zanga, ela ajuda todo mundo. Joana também explica que cada planta tem o seu modo de ser e agir, tem que conhecer o jeito dela para poder misturar. Joana indaga: A planta é igual a gente. Tem horas que uma não gosta da outra. Então tem que reconhecer se há atrito, porque se não pode prejudicar a pessoa que está doente (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

As plantas se constituem em uma variedade de espécies com regimes de sentimentos e vontades específicos. Desse modo, cada planta deve ser identificada dentro desse regulamento, pois é a partir dele que os remédios serão preparados, em diferentes formas, por exemplo, garrafadas, xaropes, banhos e benzimentos. O mundo vegetal possui uma condição humana por praticar uma ação sobre o mundo social. Neste sentido, é preciso entender essa ação e seguir os seus modos de ser para evitar atritos e males ao corpo. Joana, raizeira e parteira, explica o preparo das garrafadas:

A garrafada é diferente do chá. Então, na garrafada tem mais plantas. Porque você tem que ferver todos os remédios, eu já faço assim, ponho todos os remédios pra ferver, depois coo ele, coloro o açúcar com canela, cravo, erva doce, e despejo os remédios fervidos com água e espero até ele virar melado, e depois coloco na garrafa. Você pode guardar, dura muitos anos. Você também pode colocar folha de manga burbom (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Outro saber e prática de autoatenção<sup>8</sup> que se manifesta na comunidade é a benzedura. Os benzedores<sup>9</sup> são reconhecidos localmente como pessoas dotadas de

---

<sup>8</sup> A categoria de autoatenção não é um termo nativo que será desenvolvido no capítulo II deste trabalho de conclusão.

<sup>9</sup> Na comunidade quilombola de Laranjal-Mato Grosso possui um número maior de benzedores. Porque segundo Joana, raizeira e parteira, para ser benzedora tem que ter um corpo forte e fechado. O corpo do homem está sempre fechado se comparado ao da mulher.

conhecimentos herdados de gerações anteriores. A esse propósito, Seu Adriano, raizeiro e benzedor, aponta:

A benzeção não pode ser ensinada para qualquer pessoa. Pois tem muito valor, só a pessoa que entende pode exercer, e é o benzedor que identifica a pessoa. Se ela tem o dom, passa a palavra para ela. Perguntei para Seu Adriano como ele identifica quando uma pessoa tem o dom para a benzeção, ele me explicou que a benzeção é um dom. Para eu passar a palavra e reza para outra pessoa junto com o ensinamento dos remédios de mato que utilizamos na benzeção. Eu exijo da pessoa não apenas fé e confiança em Deus, mas, sobretudo, a necessidade de que o outro sinta o mesmo. Porque senão, não tem eficácia, não cura (SILVA, Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016)

A prática da benzeção pode ser entendida como um “regime da dádiva<sup>10</sup>” consolidada pelo domínio de orações, fórmulas, prece, reza e o saber dos remédios do mato transmitidos por gerações anteriores, por meio da herança vocacional e da tradição oral. Esse processo envolve uma memória coletiva cuja eficácia depende mais do ato coletivo. Por isso, são mágicas apenas “as coisas que foram realmente tais para toda uma sociedade, e não as que foram assim qualificadas apenas por uma fração da sociedade” (MAUSS, 2003, p.55). Desse modo, a eficácia da magia está condicionada a um consenso coletivo, a uma crença compartilhada, em que tanto os conhecimentos como os atos mágicos serão construídos a priori, através da tradição.

Seu Adriano ainda aponta que “*é, Deus que faz, eu somente faço o pedido*”. O papel de intermediário exercido pelos agentes não significa dizer que eles permanecem ausentes no poder da benzeção, mas sim que a intermediação gera a proximidade com as entidades divinas, lhe permitindo estabelecer uma relação pessoal com elas. Essa intimidade com o sagrado lhes permite compartilhar das forças sobrenaturais, é daí que brota o seu verdadeiro poder. Dentre as doenças mais benzidas na comunidade, destacam-se o ‘cobreiro’, a ‘arca-caída’, o ‘quebrante’ e a ‘dor de dente’. Cada uma delas sendo exercidas de modo específico. Como salienta Adriano, “*tem doença que a gente trata com reza e remédio, tem outras que só trata com reza, mas a pessoa precisa acreditar que vai dar certo, porque eu só faço o pedido pra Deus, mas quem executa é ele*” (SILVA,

---

<sup>10</sup> O regime da dádiva pode ser compreendido por Marcel Mauss (2003) não só como uma forma de relação social e de transação econômica, mas, sobretudo, como a relação da tríplice obrigação “dar, receber e retribuir” que permite a reciprocidade entre civilizações.

Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Logo abaixo encontra-se um quadro demonstrativo com as principais doenças e as suas causas:

Tabela 1. Doenças benzidas na Comunidade Quilombola de Laranjal

Principais doenças benzidas na Comunidade Quilombola de Laranjal	
<b>Arca Caída</b>	<i>“Dá dor no peito, dá muito de esforçar fora da medida. Aí ele abre o peito. Aí dá dor nas costas. Aí se não benzer pode dar uma arritmia cardíaca. Geralmente, se dá por desempenho pesado do trabalho na roça”</i> (SILVA, Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).
<b>Cobreiro</b>	<i>“Causado pelo contato com animais peçonhentos, como aranha, cobra, lagartixa e sapo. A cura se dá pela oração e pela utilização de remédios caseiros, a casca de pinheiro e a folha de mamona é boa!”</i> (SILVA, Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).
<b>Dor de Dente</b>	<i>“Se dá devido alguma inflamação ou quando tá nascendo dente da criança, aí a gente benze com oração e remédio”</i> (SILVA, Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

<b>Quebrante</b>	<p>“É comum em crianças pequenas. A gente benze três vezes aí já está bom, já protege do mau olhado” (SILVA, Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).</p>
------------------	--

Fonte: Nayara Marcelly Ferreira da Silva, 2015.

O “Mau olhado” é entendido na Comunidade como uma espécie de ambiguidade das ações e dos afetos das pessoas. Como aponta Seu Adriano:

Não são só as plantas e comida que podem fazer mal para as pessoas, as pessoas também podem fazer mal para outras. Nesses dias veio uma amiga nossa aqui e falou nossa, que orquídea linda essa aí, eu queria uma para mim também, não deu uma semana a orquídea secou todinha, pois é, foi olhado dela (SILVA, Adriano. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Segundo Suzane de Alencar Vieira, em *“Resistência e Pirraça na Malhada: Cosmopolíticas Quilombolas no Alto Sertão de Caetité”* (2015. P.203), afirma que não são apenas as comidas que fazem mal numa combinação inadequada, as pessoas também podem fazer mal umas às outras, direta ou indiretamente. Reconhecer isso é uma maneira de lidar com o sentido farmacológico das pessoas, suas ações e afetos, com uma “química” de palavras e afetos. A esse propósito, Márcio Goldman aponta em *“A construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé”* (1985, P.10) que há uma continuidade múltipla na construção do ser. A construção do corpo e pessoa envolve uma multiplicidade de almas, duplos e magias que são recompostas e orientadas em um complexo sistema da benzeção.

Outro saber presente na comunidade é o parto. Dona Joana explica que a prática de ‘aparar’ é um “saber de berço”, “minha mãe me ensinou”. Afirma também que não é uma tarefa fácil. Segundo ela, para poder realizar um parto sem complicações é preciso “sentir o corpo da mulher primeiro”. Pois a criança vem com muita força e é preciso saber dosar essa força, “você tem que ter coragem, de revestir a vida de uma criança de dentro de uma gente de mãe. Ele vem com muita força, com corpo demais, por isso que a mulher tem que fazer a puxação” (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

A ‘puxação’ pode ser entendida como um “meio técnico”. Conforme aponta Mauss (2003) a técnica corporal é um ato tradicional eficaz formado não por um ato individual, e sim por toda a sociedade da qual o indivíduo faz parte. Isso pode ser notado na prática de “aparar”, uma vez que Joana orienta que a criança vem “com corpo demais” e que o próprio corpo da mãe precisa corresponder essa força com a “puxação”. A esse propósito, o corpo se apresenta como um ‘meio técnico’ e social, isto é, ao mesmo tempo que recebe influências de técnicas sociais como o resguardo, orientações, posturas e posições, óleos, toques e massagens, ervas para chás e banhos, também produz técnicas a partir de si mesmo.

O resguardo é feito após o parto. Dona Joana explica que durante a gravidez o corpo da mulher vai “*abrindo então por isso tem que ter tratamento. Esse tratamento é na base de escardar com remédio e dieta do alimento*”. ‘Escardar’ é se lavar com remédio através de banhos com o objetivo de evitar cicatrizes e de ‘desaguar’ os resíduos que permanecem internamente no corpo da mulher para evitar inflamação.

Escardava com remédio. O banho na folha de algodão, arrumava folha de algodão, arrumava para ferver, malva branca e batizava ele com salzinho para tomar o banho para acaba de limpar, e sai aquelas águas. Isso evita inflamação e cicatriz, não fica aquele bucho escuro e com cicatriz. A dieta alimentar é feita por meio de sopinha de macarrão, farinha de milho, arroz temperado e frango. De quinze a vinte dias, já pode comer de vez, mas não é bastante, é pouco alimento para não deixar aquele barrigão na mulher (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Segundo Ulla Macedo (2007, P.147), o pós-parto é um momento em que os parentes da puérpera são mobilizados, sobretudo sua mãe e sua sogra. Eles se unem para garantir que a mulher proceda às restrições alimentares e comportamentais, ajudando assim a preveni-la de possíveis enfermidades. Isso também ocorre na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso. Nesse período, não só mãe e sogra se unem, mas também a parteira fica responsável por orientar esse cuidado. Joana, aponta que:

A gente cuida após o parto. Porque aparar não é só tirar a criança da mãe, mas é também curar o umbigo da criança, cuidar da alimentação da mãe, fazer sopinha e comida leve e cuidar com o preparo do banho para escardar (Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

É possível dizer que os modos de saberes e práticas de autoatenção apresentados acima se constituem em uma eficácia simbólica. Vale ressaltar que o sentido de eficácia simbólica vai além do proposto por Lévi-Strauss (1975), ou seja, de pensar a eficácia como exclusivamente uma prática dos sujeitos de conhecimento, colocando o receptor como ausente de ação. Por outro lado, como destacado por Sônia Weidner Maluf (2012), a eficácia simbólica é uma ação coletiva, estando todos os agentes envolvidos no processo da prática, direta ou indiretamente. Neste sentido, a eficácia simbólica pode ser compreendida como a tradução das várias maneiras de designar práticas e situações capazes de produzir resultados que não se reduzem a uma explicação mecânica de causa e efeito. Mas a eficácia, nesse caso, estaria muito mais ligada à produção de um sentido compartilhado no interior de um contexto cultural e social específico, não se limitando apenas ao sentido farmacêutico e biomédico.

A esse propósito, a transmissão dos saberes e práticas de autoatenção da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso, constitui-se numa relação inseparável com o território e a memória coletiva, uma vez que todo o processo de troca e prática se dá mediante as gerações anteriores de conhecedores e conhecedoras. Esses instruíram coletivamente novas gerações, em um movimento de saber praticando, na qual o emissor está em constante troca de experiências a partir do tempo presente, da vivência do território e das relações entre as irmandades.

#### 1.4. Irmandades da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso

A população local de Cuiabá-Mato Grosso era composta por senhores de terras, lideranças políticas e militares, soldados e, majoritariamente, pela população negra e indígena. Na província de Cuiabá, havia irmandades associadas às Igrejas. Conforme aponta Gilian Evaristo França Silva, em *“Espaço, poder e devoção: as irmandades religiosas da fronteira oeste da América portuguesa (1745-1803)”*, as irmandades representativas dos africanos e seus descendentes, cativos ou libertos, ocuparam templos religiosos de formas diversas na capitania de Mato Grosso, vinculadas às relações de poder, mobilizadas num conflito contra a escravidão, como a Irmandade de São Benedito, de Nossa Senhora do Rosário e de São Francisco de Paula, pertencentes aos africanos e seus descendentes.

Figura 3. Festa realizada conjuntamente entre as irmandades de Santo Antônio e São Gonçalo



Fonte: Ferreira, Nayara. 12 de setembro de 2015.

O sentido atribuído a ‘irmandade’ pode ser compreendido como laços consolidados pela ancestralidade de gerações anteriores. Joana explica que a *“irmandade é como o irmão da gente. Tudo é criado aqui na comunidade, é tudo unido, o que dói para um, dói para tudo, cai um, tudo corre para levantar, assim é a comunidade, é a família”*. Também complementa que a irmandade representa um elo com a santidade. O santo padroeiro da Comunidade Quilombola de Laranjal é São Benedito, considerado santo que *representa a comunidade. Que a comunidade é representada por ele. Tipo um pai da comunidade*. Nesse sentido, ‘irmandade’ é a prática de fortalecimento dos laços de união, de pertencimento, de relações de reciprocidade, de elo com a santidade e o sagrado. A comunidade possui um calendário de festas de santos<sup>11</sup> que é realizado em Laranjal e em comunidades vizinhas, como Forquilha, Água Vermelha e Campina de Pedra.

Tabela 2. Calendário Festas de Santo da Comunidade Quilombola de Laranjal

MÊS	SANTO
Janeiro	São Gonçalo e São Sebastião
Março	São José e São Bento
Junho	São João, São Pedro e Santo Antônio

<sup>11</sup>As festas são realizadas conjuntamente na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso. A Comunidade de Forquilhas, vizinha de Laranjal-MT, sempre foi responsável pela realização da festa de Santo Antônio. Essa foi realizada fora de época no ano de 2015. Porque houve problemas na organização e durante o festejo houve a celebração de São Benedito e São Gonçalo.

Julho	São Benedito
Outubro	São Benedito <sup>12</sup>
Novembro	Santa Catarina
Dezembro	Nossa Senhora da Conceição

Fonte: Nayara Marcelly Ferreira da Silva, 2015.

Outra festa comemorativa é a festa da Consciência Negra, comemorada no dia 20 de novembro. Ela é realizada em rodízio nas comunidades quilombolas da região de Poconé-Mato Grosso. A primeira comunidade quilombola a sediar a festa foi Tanque do Padre no ano de 2008. Em 2009, foi Laranjal, 2010 Chumbo, 2011 Jejum e 2012 Morrinhos. A festa da consciência negra representa para a comunidade o reconhecimento de ser negro. De ter sua cultura e educação valorizadas. Ilka Boaventura Leite, em “Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil” (2016), argumenta que o quilombo denuncia e revela descrédito dos planos de ação do poder hegemônico e as malhas invisíveis do sistema de colonização persistente no Brasil. O quilombo é delineado pela vivência coletiva na lembrança e na presença que se desdobra nas expressões culturais e nas irmandades negras em luta contra a escravidão e ao reconhecimento do registro oficial das terras quilombolas. Portanto, a festa da consciência negra se impõe como um projeto que agrega as pautas das lutas antirracistas, das lutas por regularização do território, das lutas contra as intolerâncias religiosas e culturais e das lutas pela educação diferenciada, sobretudo com seus conteúdos voltados para a história da África e a cultura afro-brasileira.

Figura 4. Altar de Santo Antônio e São Gonçalo – festa realizada entre as irmandades de Santo Antônio e São Gonçalo



Fonte: Ferreira, Nayara. 12 de setembro de 2015.

<sup>12</sup>A festa de São Benedito é realizada em duas datas. Porque no mês de julho a festa segue uma pequena organização com a participação de poucos festeiros, enquanto em outubro, mês de São Benedito, segue uma organização maior com a participação de maior número de festeiros.

A esse propósito, pode-se compreender a identidade cultural como fonte de significado e experiência de um povo. Pérsio Santos de Oliveira (2001) argumenta que a identidade cultural seria uma espécie de “sentimento de pertencimento”, podendo existir dentro de uma cultura mais de uma identidade que se harmonizam ou conflitam entre si. Vale ressaltar que segundo Stuart Hall (2000), Kethryn Woodward (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) a identidade cultural não é só um autorreferencial, ela é também, relacional, ou seja, nasce e se desenvolve na relação com o outro. Nesse sentido, compreende-se a identidade cultural como um processo, uma dinâmica relacional de identidade e diferença. Sendo atrelada aos sentidos de movimento, de mutação e de fluidez. É por meio dessa identidade cultural que se constituem os saberes e práticas de autoatenção da Comunidade Quilombola de Laranjal, do município de Poconé, do estado de Mato Grosso.

#### 1.5. Problematização do Termo Remanescente de Quilombo

Ilka Boaventura Leite (2012) retoma os sentidos históricos e sociais atribuídos ao termo ‘Quilombo’. Segundo a autora, várias dimensões do quilombo foram confirmadas na década de 1980 no Brasil. A princípio, a palavra quilombo foi popularizada pela administração colonial brasileira mediante leis, relatórios, atos e decretos, referenciando às unidades de ajuda-mútua criadas pelos rebeldes que lutaram pelo fim da escravidão no país. É apontado que desde a abolição do sistema escravista colonial em 1888, os quilombos têm sido associados à luta contra o racismo. Com a Assembleia Constituinte de 1988, o termo ‘quilombo’ passa a traduzir os princípios de liberdade e cidadania, correspondendo a cada um deles um respectivo dispositivo legal, destacam-se: I) quilombo como direito à terra; II) quilombo como um conjunto de ações em políticas públicas e ampliação da cidadania e III) quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas.

A esse propósito, pode-se argumentar que a terra, as elaborações de políticas públicas, a ampliação da cidadania e o reconhecimento e proteção às manifestações culturais são cruciais para a vivência e a continuidade da comunidade, ao modo de vida coletivo e de como ela se consolidou enquanto grupo étnico. Essa etnicidade pode ser compreendida como a autodeterminação, a memória e a história comum, e a gestação coletiva do território, indo além das atribuições fenotípicas da cor da pele. Trata-se de um processo simbólico e de identidade cultural em constante transformação. Desse modo, é possível afirmar que o debate sobre ‘Quilombo’ não é um assunto exclusivamente

fundiário, mas conforme reconhece a Constituição de 1988, em seu artigo. 68, ‘Quilombo’ é definido em uma subjetividade específica, devendo ser apreendida e reconhecida na relação antropologia e direito, Estado e Sociedade Civil.

É importante salientar que um marco importante para que as comunidades negras passassem a ser reconhecidas como Comunidades Quilombolas foi o dispositivo jurídico, promulgada na Carta Constitucional de 1988 que representou um divisor de águas ao incorporar em seu conteúdo a concepção de que o Brasil é um Estado pluriétnico e ao reconhecer que há outras percepções e usos da terra para além da lógica da terra como propriedade privada. A esse propósito, o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) estabelece que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. É relevante salientar que esse dispositivo jurídico foi uma conquista das demandas dos movimentos sociais ao longo de décadas.

Atualmente no contexto político e social brasileiro, as comunidades quilombolas têm sido negligenciadas e ameaçadas constantemente em termos de direitos e políticas públicas, desdobrando práticas genocidas que se intensificaram com o descaso do governo do presidente Jair Bolsonaro ao se tratar a pandemia da Covid-19. Isso é o reflexo de como o sistema de colonização persiste nas relações estruturais brasileiras. Desse modo, o termo “Comunidade Quilombola” se apresenta não só como lugar de memória, mas também lugar político, na luta contra o descrédito dos planos de ação do poder hegemônico e as malhas invisíveis do sistema de colonização persistente no Brasil. Tendo como práticas de agenciamentos a vivência coletiva da memória ancestral de seu povo e a vivência do território que se desdobra nas expressões culturais e nas irmandades negras em luta contra a escravidão e ao reconhecimento do registro oficial das terras quilombolas.

A Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso está situada neste contexto, mas não se autodefine como “Comunidade Remanescente de Quilombo”, e sim como Comunidade Quilombola. Isso se dá pelo fato de que o termo “Remanescente de Quilombo” se mostrou ambíguo por ao mesmo tempo fazer referência de quilombo como subjetividade específica, mas também remeteu a ideia de quilombo como algo fixo e cristalizado no tempo, ignorando as especificidades dos diversos contextos sociais que

estão inseridas as comunidades quilombolas. Isso pode ser apresentado na entrevista realizada com Cristina, líder da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso:

Eu penso assim, eu sou quilombola, a minha comunidade é quilombola. Mas tem parente meu que vive na cidade, e não é porque vive na cidade que não é quilombola. Porque a nossa ancestralidade é a mesma, a história é a mesma, então somos todos quilombolas, tanto lá como cá (SILVA, Cristina Benedita da. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

A Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso chama atenção para o fato de que muitas vezes a expressão “ser quilombola” é compreendida dentro de um modelo específico, ausente de temporalidade e multiplicidade. Ilka Boaventura Leite em “Quilombos e Quilombolas: Cidadania e Folclorização?” (1999) aponta que o termo ‘Remanescente de Quilombo’ foi associado ao conceito de ‘folclorização’, no sentido de que quilombos e quilombolas foram classificados em um estereótipo exótico que ignora os sujeitos como seres históricos e culturais. Outro ponto remetido ao termo de ‘Remanescente’ é a sutileza em que ele carrega o racismo. O termo ‘Remanescente’ está pautado na ideia de que a identidade nacional brasileira tem como base a ‘mestiçagem’, constituída nas relações hierárquicas entre brasileiros negros, índios e brancos. Essa concepção resulta em um efeito homogeneizador, contribuindo para o processo de naturalização da democracia racial e invisibilização de grupos sociais advindo da vertente africana, para esculpir um país embranquecido pela violência simbólica, expressa por meio de práticas genocidas.

Em outro artigo denominado “Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas” (2000), Ilka Boaventura Leite problematiza o termo “Comunidades Remanescentes de Quilombos”. Segundo ela, o texto final do artigo 68 da Constituição Federal, ao falar em “Comunidades Remanescentes de Quilombos” trouxe impasses conceituais, na medida que apesar de ser advindo da demanda social, no intuito de abranger uma grande diversidade de situações envolvendo os afrodescendentes, tornou-se restritivo, por remeter à ideia de cultura como algo fixo, algo cristalizado, fossilizado, e em fase de desaparecimento. Neste sentido, a Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso não se vê como “sobrevivência”, “resquício” e “remanescente” dos quilombos históricos do século XIX, e sim como sujeitos de direitos, que reconhecem um passado marcado por processos de escravização, e que atualmente questionam e interpelam o Estado e a Sociedade Civil, reivindicando direitos, o território e o

reconhecimento de suas pluralidades culturais e diversidade de seus saberes e práticas tradicionais.

Apresentou-se os saberes e práticas sobre as plantas, remédios, parto e benzeção como conhecimentos tradicionais que compõem essa diversidade. A partir desses saberes pode-se perceber a sua relação inseparável com o território, a memória coletiva e as irmandades. Essa relação é fundamental para a transmissão desses saberes e práticas que devem ser reconhecidas e valorizadas para além da Comunidade, eles devem alcançar o reconhecimento no Estado e na Sociedade Civil para consolidação de relações mais inclusivas e interculturais.

## CAPÍTULO II. A TRANSMISSÃO DE SABERES E PRÁTICAS NO QUILOMBO DE LARANJAL-MT

Figura 5. Fotografia do Pantanal mato-grossense caracterizado pela formação mista que apresenta espécies vegetais próprias das florestas, dos campos, dos cerrados e até da caatinga, típicos do ambiente de Laranjal-Poconé.



Fonte:<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/o-pantanal.htm>

No segundo capítulo, apresenta-se as seguintes problemáticas: como são transmitidos os saberes e práticas de autoatenção na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso? O que se pode compreender por autoatenção? Como é a escola na Comunidade? E se as pessoas da Comunidade têm consciência da importância da presença de sua história e conhecimento na escola? Busca-se responder essas questões por meio da reflexão sobre a transmissão dos conhecimentos, do território, e da Lei n. 11.645/2008.

### 1.1. Saberes e práticas de autoatenção em foco

As categorias dos saberes e práticas na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso são manifestadas de modo coletivo e relacional. Segundo Muniz Sodré (2017) esses conceitos são vivenciados em um processo de “saber praticando” e “pensar fazendo”, no sentido de que o processo de apreensão do conhecimento se dá por meio da vivência do cotidiano, da prática, do dia a dia e das ações realizadas. Por exemplo, o conhecimento sobre as garrafadas é estabelecido mediante a prática do preparo das ervas, plantas e raízes que se unem no processo de colocar no fogo, de deixar ferver, de coar e de armazenar na garrafa. Todo esse processo envolve a prática que tem como resultado a apreensão sobre as especificidades das plantas e remédios, a eficácia de sua execução e as relações de trocas de experiências entre os sujeitos. Joana, raizeira e parteira, relata que:

Quando eu aprendi a aparar uma criança dentro de uma gente mãe. Eu tive que conhecer quais plantas misturar para fazer tipos de remédios, tive que conhecer como funciona o corpo da mulher que é diferente do corpo do homem. Porque tem vez que o corpo da mulher está aberto. Principalmente, em momentos de menstruação e da gestação. Então tem que saber. Eu aprendi isso na prática e na troca de experiências. Minha mãe me chamava quando estava fazendo os remédios e eu observava e assim mesmo com a experiência de cada pessoa. Tudo depende do nosso dia a dia aqui. Assim vamos aprendendo e passando o conhecimento (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

A esse propósito, as categorias de saberes e práticas envolvidos nesse processo ganham uma dimensão contrária ao modo de educação bancária. Segundo Paulo Freire (1998) a educação bancária consiste em conceber o estudante como ausente de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, sendo encarado como um

armazenador de conhecimento enquanto o docente é concebido como o provedor exclusivo do saber. Ainda acrescenta que esse processo é vivenciado em um modo de reprodução do conhecimento, manifestado em etapas e níveis de capacidades, não abrindo espaço para a prática, problematizações e diferenças. Por outro lado, os saberes e práticas de autoatenção da Comunidade Quilombola de Laranjal- Mato Grosso são vividas de modo relacional, coletivo e em transmissão, no sentido de que o pensamento é vivido na prática, onde emissor e receptor estão em processos de trocas, de autoavaliações e autoatualizações.

Durante uma visita na casa de Dona Joana, raizeira e parteira, é explicado a importância da terra e da memória na troca de conhecimento e de aprendizagem. Desse modo, Joana exclama:

A comunidade é uma grande irmandade, porque eu tenho cinquenta anos que eu estou nessa comunidade. Meu pai e minha mãe são daqui. Meus parentes tá tudo aqui. Então, os nossos conhecimentos também está aqui. Eu procuro sempre passar esse conhecimento pros meus filhos, porque a memória cansa e precisa ser passada. Porque veja só temos uma riqueza de terra aqui, com plantas e a natureza. Ela também precisa de cuidado e nós conhecemos um pouco como cada planta funciona e interage com outras e com a gente. Então a terra é demais de importante (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

No curso Saberes Ancestrais e Práticas de Cura, promovido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi apresentado a noção de “Bem Viver”, conceito desenvolvido por Ailton Krenak (2020) entendido como o equilíbrio entre o que se pode obter da vida, da natureza e o que se pode devolver. Não é uma tarefa fácil, pois envolve a vivência de um cosmo marcado pela desigualdade em diferentes níveis. Neste sentido, não é uma tarefa pessoal, mas sobretudo coletiva. Isso pode ser atrelado ao que foi apontado por Joana, uma vez que ela reconhece o valor da terra e da natureza como relações coletivas.

A esse propósito, a perspectiva do ato de ouvir e escrever (OLIVEIRA, 1998) depende da apreensão da memória coletiva e do território. Conforme Michael Pollak (1989), a memória consiste em um conjunto de elementos simultaneamente subjetivos e/ou experiências vividas coletivamente, incluindo determinados personagens, processos,

objetos e lugares. Tais aspectos se expressam como fenômenos seletivos e em constantes processos ressignificativos, pois nem tudo fica registrado e nem atua de modo estático. Neste sentido, o território está atrelado à memória coletiva, porque é por meio dela que se constituem os conhecimentos, as práticas e as cosmologias de vida.

A produção de um conhecimento plural de uma ciência empírica como a Antropologia é possível a partir do reconhecimento da existência de outros saberes e práticas também plurais e relacionais. Nesse contexto, o conceito de autoatenção é concebido como o conjunto de saberes e práticas que se manifestam de modo coletivo, e numa relação inseparável entre a memória e o território, expressando-se de diversos modos, destacam-se: as plantas e remédios caseiros, a prática da benzeção, prática do parto e o resguardo. Neste sentido, a transmissão dos saberes e práticas depende exclusivamente da memória coletiva e da vivência do território.

## 1.2. A transmissão em foco

Quando se realizou a pesquisa de campo junto à Comunidade Quilombola de Laranjal, localizada no município de Poconé, do estado de Mato Grosso, pode-se observar a transmissão dos saberes e práticas de autoatenção. A esse propósito, Joana, raizeira e parteira exclama:

Entre, minha menina! Primeiro senta aqui no mocho comigo pra gente conversar melhor. Bom, tem demais de plantas, raízes e ervas que a gente conhece. Por exemplo, algodãozinho, casca de quina, barbosa, fedegoso, demais de planta que tem. Cada uma delas tem um jeito de ser. Tem umas que podem se misturar, outras não. A gente sabe disso porque os nossos ancestrais nos ensinaram. Minha mãe também era raizeira, a mãe dela também. E tudo foi passado pela palavra, pela prosa e pelas nossas experiências aqui, no quilombo. Porque esses conhecimentos são daqui você pode ver que estamos próximos das plantas, das árvores, dos animais e dos rios. Tudo está ligado. Então, quando falo pra você sobre esses conhecimentos, eu também estou falando da comunidade. Eu passei as palavras para minha filha Rosa, ela conhece um pouco das plantas também, eu fiz isso através do nosso dia a dia aqui. Através dos fazeres na roça, onde você conhece o que é planta ou o que não é, através de um filho doente, através do plantio, onde tem que saber o tempo certo de cada planta, e assim vai. Assim a gente passa o conhecimento (SILVA, Joana Astro Guida de Arruda. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcellly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

A transmissão dos saberes e práticas de autoatenção da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso se constitui por meio da oralidade e narrativa dos remédios

caseiros, das garrafadas, da prática de benzeção e do parto. A transmissão dessas oralidades e narrativas tem o objetivo de alcançar uma coletividade familiar, formada não apenas por laços consanguíneos, mas também por construções sociais. Desse modo, Ana Carneiro (2013) explica que essas construções sociais abarcam uma série de construções de condutas, de aproximação e criação de intimidade, envolvendo trocas de palavras, de gestos, de olhares e comidas. Por exemplo, durante as minhas visitas diárias nas famílias da comunidade sempre era oferecido alguma ‘merenda’ - bolinhos de queijos, cana de açúcar, cuscuz – e enquanto eu não aceitasse o diálogo não ocorria, a comida precisava ser o veículo de aproximação, intimidade e a porta para a comunicação. A esse propósito, a transmissão do conhecimento não se dá apenas pela forma escrita, mas por meio das oralidades e narrativas construídas coletivamente, abarcando trocas não só de palavras, mas também de comida, de gestos, olhares e comportamentos.

Figura 6. Festeiras de Santo Antônio limpando tripas de boi para o preparo do sarapatel



Fonte: Ferreira, Nayara. 12 de setembro de 2015.

Os conhecimentos consolidados pelas narrativas e oralidades são expressos também por uma “mutualidade do ser”. Com base reflexiva em *A matéria do parentesco*, de Janet Carten (2014) retoma a noção de “mutualidade do ser” de Marshall Sahlins. Neste sentido, Carten aponta que em várias culturas, eras e contextos sociais, os parentes participam intrinsecamente na existência dos outros, eles partilham de uma “mutualidade do ser” e são “membros uns dos outros” (CARTEN, 2014, p. 104). Isso pode ser enfatizado na narrativa estabelecida na cozinha de Dona Joana, entre ela e a sua filha Rosa. Rosa enfatiza que a família é a união entre a esposa e o marido que se solidifica

com a chegada dos filhos, mas Joana ressalta que essa união não se fecha sobre si, mas “tem o valor da comunidade né. As irmandades são unidas. Porque mesmo não tendo o pedaço da gente, é criado tudo junto, se entendendo tudo aqui, assim mesmo é a comunidade com a pessoa. O que dói para um, dói para tudo né. Cai um, tudo corre para levantar” (FERREIRA DA SILVA, Diário de Campo, 2016).

Também em uma das nossas visitas na casa de Maria, raizeira, ela relata uma história e diz que essa história realmente aconteceu em sua família:

Uma coisa é verdade que a minha mãe fala, e é certo. Entre nós daqui da comunidade, nós sabemos quando a morte vem vindo para parente de perto e para parente de longe. Sabe como? Pela Estrela Dalva, é ela que avisa quando a morte vem. Se a estrela tiver bem próximo da lua, é porque vai morrer parente de perto, se não é de longe. E é certo, mamãe nesses dias mesmo, disse: olha lá, como a Dalva está próxima da lua, vai morrer alguém daqui, e não deu outra, não é que morreu um tio nosso. A gente sente, é parente né (SILVA, Maria. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Assim, a “mutualidade do ser” surge como uma narrativa que não só transmite conhecimento como também recria outro modo de se pensar e viver o parentesco que ao invés de enfocá-lo em uma dicotomia entre o “biológico” e o “social”, busca apreendê-lo em laços sociais e potencializam as suas categorias sob diferentes modos, tais pela alimentação, a procriação, a convivência, a memória, a terra, ou pela classificação da morte.

A esse propósito, o corpo se apresenta como lugar de memória, representado não como extensão de um saber representado, mas sim como local de um saber em contínuo movimento de recriação. Por essa razão, ele pode ser atrelado a ideia de “Orality”, termo criado por Leda Martins (2020) que pode ser compreendido como a anunciação do sujeito e da sua coletividade a partir da alteridade, do movimento e da performance. O mundo biológico e social é compreendido e vivenciado de modo relacional e inseparável. Seguindo um movimento de atualização mediante as novas gerações, com a presença da ancestralidade.

Figura 7. Joana me apresentando o seu quintal e as plantas que nele habita



Fonte: Leite, Mayara. 21 de março de 2016.

Na sexta aula denominada Autocuidado Como Estratégia Coletiva<sup>13</sup>, do curso Feminismos Negros da Universidade Federal de Santa Catarina foi apresentado pela pedagoga Ida Mara Freire a concepção de educação como processo de atualização das formas de ensino-aprendizagem. Essa concepção pode ser articulada à reflexão desenvolvida pela professora e ativista Gloria Jean Watkins, de pseudônimo bell hooks<sup>14</sup> (2013) de que a educação pode ser vivida de modo afetivo, no sentido de que o ato de lecionar pode ser conduzido em um constante processo de autoatualização pedagógica, no intuito de proporcionar um entendimento epistemológico de entender como sabemos o que sabemos. Ou seja, a educação pode ser exercida como prática da liberdade, no sentido de que a partilha de experiências pessoais em sala de aula, de um modo não essencialista, é uma maneira de criar uma comunidade escolar de aprendizado em que todos se interessam pelas discussões, pois sentem que os conteúdos discutidos possuem vínculos e respondem às inquietações de suas próprias vidas.

Isso pode ser notado na transmissão do conhecimento da comunidade quilombola de Laranjal-Mato Grosso, uma vez que essa transmissão está em relação com saberes e práticas que constantemente se autoatualizam, na vivência da memória coletiva e do território no tempo presente, no “saber fazendo” e nas trocas de experiências. Por outro

---

<sup>13</sup>O Curso Feminismo Negro está vinculado ao 8º Curso de Curta Duração (CCD), da Universidade Federal de Santa Catarina. Ele é fruto de uma atividade de extensão do Instituto de Estudos de Gênero (IEG\CFH). O curso foi coordenado por Flávia Medeiros (DA/UFSC), Alexandra Alencar (DA/UFSC), Edilma Monteiro (PPGAS/UFSC) e Vera Gasparetto (PPGICH/UFSC).

<sup>14</sup>Segundo “Blogs de Ciências da Unicamp”, Gloria Jean Watkins adotou o nome de bell hooks em homenagem à bisavó. Bell Blair Hooks faz questão de afirmar que bell hooks deve ser escrito em letra minúscula, no sentido de que ele se apresenta como um ato político, atribuindo destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

lado, como veremos, esses conhecimentos e fazeres não estão presentes na escola da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso, na medida que ainda se valoriza apenas conhecimentos eurocentrados permeados por uma estrutura colonial ainda presente em nossa sociedade, não abrindo espaço para outros processos e conhecimentos das diversidades.

### 1.3. Escola na Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso

Ao examinar a Lei municipal nº 1.833, de 1º de setembro de 2016, aprovada e sancionada pela Câmara Municipal de Poconé, que institui o sistema de ensino do município de Poconé, pode-se observar que o direito à educação abarca todos os marcos da legislação federal, estadual e municipal, a saber: Constituição Federal; Constituição do Estado de Mato Grosso; Lei Orgânica do Município de Poconé/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90).

No que concerne ao direito à escolarização obrigatória e gratuita, o inciso II da referida legislação municipal afirma ofertar o ensino fundamental tanto para a população urbana quanto para a rural, oportunizando até aqueles que estão com idade defasada: “Ofertar o Ensino Fundamental de 09 anos, obrigatório e gratuito na área rural, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Todavia, não é essa a realidade que se constatou.

Como aponta Nilvaci Leite de Magalhães Moreira (2019) a maioria das escolas situadas em comunidades quilombolas do município de Poconé - Mato Grosso estão fechadas, ou possui um formato de escola multisseriada, como é o caso da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso.

Tabela 3. Situação de escolas nas Comunidades Remanescente de Quilombos de Poconé-MT

	Comunidades Quilombolas	Situação das escolas
01	Aranha	Possuía escola, mas foi fechada
02	Boi de Carro	Possuía escola, mas foi fechada
03	Cágado	Não possui escola
04	Carretão	Possuía uma escola, mas está desativada
05	Campina de Pedra	Tem escola, mas fechou
06	Campinas 2	Não possui escola

07	Canto do Agostinho	Possuía uma escola, mas foi desativada
08	Capão Verde	Possuía uma escola, mas foi desativada
09	Céu Azul	Não possui escola
10	Chafariz Urubama	Possuía escola, foi desativada
11	Chumbo	Possuía escola
12	Coitinho	Possuía uma escola, mas está desativada
13	Curralinho	Não possui escola
14	Imbé	Possuía uma escola, mas está desativada
15	Jejum	Possuía uma escola, mas está desativada
16	Laranjal	Possui uma escola que funciona até a 4ª série do Ens. Fund. Multisseriadas
17	Minadouro 2	Não possui escola
18	Morrinhos	Possuía uma escola, está desativada
19	Morro Cortado	Possuía uma escola, está desativada
20	Monjolo	Não possui escola
21	Pantanalzinho	Possui escola, atendendo até a 4ª série Multisseriadas
22	Passagem de Carro	Possuía escola, mas está desativada
23	Pedra Viva	Não possui escola
24	Retiro	Não possui escola
25	Rodeio	Possui uma escola, multisseriadas
26	São Gonçalo II	Escola desativada
27	São Benedito	Possui escola, funcionando até o 9º ano
28	Sete Porcos	Possuía escola, mas está fechado
29	Tanque do Padre	Possuía uma escola, mas está desativada
30	Varal	Não possui escola
31	Sesmaria Fazenda Grande (Barreirão, Capão do Ouro, Carandá, Lagoa Grande, Manga e Passagem Velha)	Não possui escola

Fonte: Nilvaci Leite de Magalhães Moreira, 2019.

Figura 8. Escola da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso



Fonte: Ferreira, Nayara. 18 de julho de 2015.

Na Comunidade Quilombola Laranjal, o processo de escolarização dos moradores ocorre em uma casa-escola e atende crianças da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, em sistema multisseriado. Segundo relato do Sr. Gaudêncio, 89 anos, os primeiros professores que lecionaram na escola da comunidade foram: Catarino José, Manoel Francisco, Amália, Seu Boa, todos professores leigos, e por último, Rosiney, que possui o ensino médio e atua como professor na comunidade há 5 anos.

Rosiney aponta que um dos desafios de lecionar em modelo escolar multisseriado é se fazer atento a todas as demandas dos estudantes. Porque muitas vezes requer esforço redobrado e que umas das estratégias para melhorar essa situação foi contar com o apoio das crianças mais velhas e que já viram determinados conteúdos. Ele afirma:

Meu desafio como professor é manter as turmas em controle. Porque é muito difícil. Requer muita atenção. Mas eu criei uma estratégia, onde as crianças mais velhas me ajudam e isso acabou sendo uma forma de conhecimento para elas. Porque elas passam a estar explicando o conteúdo que já viram para aquelas que não viram. (Rosiney. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Ele também afirma que muito do que é ensinado para as crianças diz respeito ao processo de alfabetização, como leitura e escrita. Assuntos que constituem a diversidade, por exemplo, a história afrobrasileira e indígena só são apresentadas em datas específicas, como o dia da Consciência Negra, o dia do Índio, e dia de determinados santos, como o

São Benedito e Santo Antônio. Algumas famílias apontam que desejam que os seus filhos tenham uma melhor condição de vida por meio dos estudos, mas também desejam o reconhecimento de suas histórias na escola, mediante materiais didáticos, atividades e recursos que destaquem a sua história e seus próprios processos de conhecimentos. Desse modo, Donata, moradora da comunidade, exclama que:

Eu voltei a estudar com EJA e tenho gostado muito. Aprender coisas novas que são importantes para vida. Por exemplo, ler, escrever e saber fazer contas mais complicadas de matemática. Eu acredito que os estudos podem proporcionar uma melhor condição de vida e eu desejo isso para os meus filhos. Mas eu também penso que é importante que eles saibam de onde eles vieram, sua história, os conhecimentos aqui do quilombo. Porque eu quero que eles sintam orgulho da nossa vida e história. Porque muitas vezes o aluno da cidade não vai entender o que é a vida no quilombo, sempre pensam de modo ruim, como se quilombo fosse distante da cidade e sem cultura. Por isso que eu penso que a escola tem o papel de ensinar nossa história aqui, porque pode mudar o pensamento de muita gente (Donata. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Estudos realizados por Zamboni e Bergamaschi (2009) em livros didáticos adotados na primeira metade do século XX mostram que as concepções que predominavam nesses manuais, amplamente usados nas escolas brasileiras, estavam marcadas pelas visões da literatura romântica do século XIX, e por uma perspectiva de História e Cultura universal e unilinear que colocam os povos afro-brasileiros e indígenas como seres cristalizados no tempo e espaço, bem como exoticamente apresentados em figuras e pinturas que remetem ao período de colonização e escravidão. A esse propósito, Antônio Bispo (2015) argumenta que:

O que podemos perceber é que essas comunidades continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual. Só que hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida (BISPO, 2015, P. 76).

Cristina, líder da associação quilombola de Laranjal, argumenta que os saberes e práticas da comunidade só se consolidam a partir da escola. “A memória dos nossos ancestrais está aqui no quilombo. Então não dá para viver os nossos saberes e práticas

sem uma escola que reconheça nossa história”. Cristina também acrescenta que “a escola pode ser uma garantia de luta e engajamento. Porque antes nós não tínhamos valor. O povo negro não era visto como gente. Então a escola é o nosso direito de luta e engajamento. Hoje nós lutamos pelo nosso modo de ser” (SILVA, Cristina. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

Figura 9. Oficina de Desenhos no Quilombo de Laranjal-Mato Grosso



Fonte: Ferreira, Nayara. 18 de julho de 2015.

Em relação ao que foi apresentado acima é possível relacionar com o pensamento de Frantz Fanon em “*Pele Negra, máscaras brancas*” (1952) que argumenta:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização. [...] Com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto (FANON, 1952, P.32).

Ilka Boaventura Leite (2016) debate sobre como o quilombo foi associado à noção de “corpo fraturado”, no sentido de que o escravismo colonial praticou com os africanos e os seus descendentes uma ampla desumanização vinculada à cultura do individualismo, ao tentar criar um tipo de fronteira pela expropriação do direito de ser, exercer e se ver como coletividade. Em diálogo com Júlio Cesar de Tavares (2016) é possível argumentar que corpo negro, simultaneamente, afro-brasileiro e afro-diaspórico foi concebido em uma perspectiva *colonial de ser*, isto é, em um processo de objetificação em massa de

corpos negros que sistematicamente naturaliza o processo de genocídio da população negra. Neste sentido, Tavares argumenta que:

[...] Esses corpos trazidos para a máquina produtiva do antigo sistema colonial foram entendidos como corpos sem alma pelos gestores, raptos e algozes coloniais. Mas, quando referidos a si mesmos, pelos africanos e afrodescendentes, estes corpos se tornaram arquivos, armas, lugares de memória, ferramentas cognitivas e socioculturais de autorreferencialização e reconhecimento (TAVARES, 2016, P. 3).

Por essa razão, Nilma Lino Gomes (2017) argumenta que o corpo negro não se separa do sujeito, diz respeito a processos, vivências, saberes e práticas produzidas coletivamente. A identidade se constrói de forma coletiva. E essa coletividade precisa ser reconhecida na escola para que haja a desconstrução colonizadora e eurocêntrica da educação.

Na primeira aula, denominada Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008, do curso de extensão Saberes indígenas para uma educação intercultural, promovido pelo projeto Ancestralidade Ameríndia, pelo projeto de extensão Diálogos para EREER e pelo programa de extensão Línguas e Educação Antirracista do Colégio de Aplicação do Rio Grande do Sul, pode-se apreender que o debate e prática por uma educação interdisciplinar depende do reconhecimento institucional da diversidade de saberes e práticas ligadas aos específicos grupos étnico-raciais que precisam ser trabalhados no ambiente escolar não apenas em datas específicas, mas em todo o processo formativo, de modo que supere a concepção de História e Cultura como universal e unilinear, garantindo a construção de um centro epistêmico plural.

Figura 10. Oficina de Desenho - Minha escola e minha vida é o Quilombo



Fonte: Ferreira, Nayara. 18 de julho de 2015.

O estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola está regulamentado por uma lei federal. Trata-se da Lei nº 11.645/2008 que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Nestor Garcia Canclini (2007),

aponta que a interculturalidade pode ser apreendida por meio dos povos ameríndios e afro-brasileiros, no sentido que eles construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, constituído na troca de conhecimentos e práticas específicas. O autor faz pensar que a interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo. A esse propósito, se os povos indígenas e afro-brasileiros empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com diferentes grupos étnicos-raciais, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses grupos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente.

A Comunidade Quilombola de Laranjal, localizada no município de Poconé, do estado de Mato Grosso, reconhece a necessidade de uma escola que atenda às suas demandas e a História e cultura afrobrasileira. A lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que os povos afro-brasileiros e indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, suas cosmologias e história. Neste sentido, refletir sobre a diversidade como princípio formativo do ensino formal de Sociologia envolve a superação de História e Cultura, pensados como categorias universais e unilaterais. Reconhecendo o encontro de valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais entre diferentes grupos étnico-raciais.

O texto da lei é claro quanto aos objetivos de valorização social e cultural do povo brasileiro, negro e indígena. Estabelece também, no calendário escolar, o dia 20 de novembro, como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003).

A esse propósito, a Lei n.11.645\2008 altera o artigo 26-A a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo os sistemas de ensino e suas instituições os

desafios de trazer para dentro dos estabelecimentos de ensino públicos e privados a história e as culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros. A Lei n. 11.645\2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) têm impulsionado as instituições escolares da educação básica para o desenvolvimento de projetos educativos que buscam valorizar as dimensões da cultura negra nos diversos âmbitos sociais, históricos, econômicos, educacionais e culturais. Desse modo, Rodolfo Kusch (1979) aponta que:

A busca de um pensamento indígena e afro-brasileiro não se deve somente ao desejo de trazê-lo à tona para analisá-lo cientificamente, senão a necessidade de resgatar um estilo de pensar, que se dá no fundo de América – na América profunda – e que mantém certa vigência na atualidade, para todas as populações nascidas nesta América (Rodolfo Kusch, 1979, P.10).

Apresentou-se neste capítulo a transmissão dos saberes e práticas de autoatenção da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso. Destacou-se a sua relação inseparável com a memória coletiva e o território. Apontou-se a escola na Comunidade e o reconhecimento das famílias de Laranjal em lutar pela valorização e ênfase de seus saberes, fazeres e história no processo de escolarização, para além do Quilombo. Neste sentido, busca-se pensar também como a diversidade está sendo apresentada na prática do Estágio em Ciências Sociais e dos Segundos Anos do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, no intuito de refletir sobre a construção de uma formação mais plural e inclusiva.

## CAPÍTULO III. OS SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO DE SOCIOLOGIA

Figura 11. Entrada do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina



Fonte. <https://geciarp.ufsc.br/2018/04/25/edital-de-substituto-para-o-colegio-de-aplicacao/>

Este terceiro capítulo propõe apresentar as seguintes problemáticas: a) Qual o contexto do Estágio Supervisionado de Licenciatura em Ciências Sociais? b) Como a diversidade se apresenta nesse contexto escolar? c) Quais as avaliações adotadas nesse processo de ensino-aprendizagem? d) Quais são os diferentes desafios escolares no ensino remoto? e) Quais os eixos fundamentais no processo de construção da diversidade enquanto princípio formativo? Procura-se responder essas perguntas por meio da ênfase no ensino remoto e não presencial no Colégio de Aplicação, pela abordagem do conjunto de conhecimento apresentado no primeiro ano letivo de 2020 e no primeiro trimestre do ano letivo de 2021. No intuito, de indicar a presença dos saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas e Indígenas no processo formativo do ensino formal de Sociologia nos Segundos Anos do Colégio de Aplicação. Também busca-se descrever as regências conduzidas no estágio, os principais desafios escolares no ensino remoto de outras realidades escolares, o Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina e a interculturalidade como eixo fundamental da diversidade, no que tange os processos de ensino-aprendizagem.

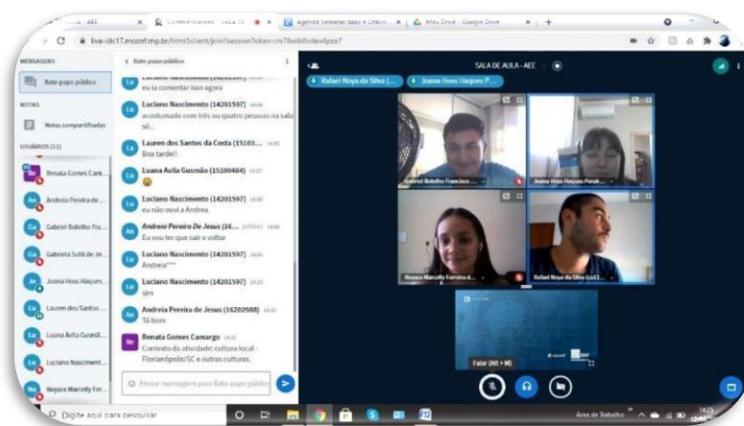
### 1.1. Contexto do Estágio e Descrição das Regências

O Estágio Supervisionado de Licenciatura em Ciências Sociais teve início em setembro de 2020 por meio do ensino remoto e não presencial aplicado no Colégio de Aplicação. Tendo como orientador o professor doutor Antonio Alberto Brunetta e supervisora Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, professora de Sociologia da educação básica, do Colégio de Aplicação (CA). Conforme apontado no Projeto Político Pedagógico (2019), o Colégio de Aplicação foi criado em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação, com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos estudantes matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Nesse período, o funcionamento das Faculdades de Filosofia Federais foi regulamentado pelo decreto-lei nº 9.053 de 12/03/1946 que determinava que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos estudantes matriculados naqueles cursos. Atualmente, o Colégio de Aplicação está inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis. É importante frisar que o colégio segue a política

adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão (Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação, 2019, p.11).

O início do ano de 2020 foi marcado, mundialmente, pela pandemia da COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2, altamente contagiosa pelo contato físico. Neste cenário de isolamento social, diversas instituições sociais interromperam suas atividades presenciais. Uma delas foram as redes escolares públicas e universidades federais. Recentemente, entre os meses de julho, agosto e setembro de 2020 foi decretado pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) o retorno das aulas por meio do Ensino Remoto Emergencial. Tendo como maior desafio, a prática educacional mediante o universo virtual, abarcando problematizações acerca dos métodos e didáticas de ensino, utilização de plataformas virtuais de ensino, organização do espaço e tempo escolar em diferentes etapas. (Viana, Thereza Cristina Bertazzo Silveira. Plano de Ensino, 2020).

Figura 12. Aula Remota – Colégio de Aplicação\UFSC



Fonte: Renata. 12 de março de 2021.

No contexto do ensino remoto e não presencial, o ensino da Sociologia se evidenciou como ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais, sobretudo, no que diz respeito às desigualdades sociais na pandemia. Neste sentido, Maurício Matos, Breno da Costa e Lilian Carvalho (2021) apontam que:

É nesse mesmo horizonte que, ao mobilizar as Ciências Sociais para compreender a pandemia, a característica alarmante das desigualdades sociais no Brasil não passa despercebida, pois reforça e escancara como as diferenciações sociais impactam os sujeitos e grupos de forma assimétrica, amplificado quando se considera que “a pandemia é para todos, mas a quarentena não”. A própria composição e intensificação dessas desigualdades se ancora na desregulamentação de direitos e o

desmonte de políticas públicas que visam a seguridade social, que guarda estreita relação com o contexto fragilizado de proteção social; das condições precárias de trabalho, habitação, saneamento; do (não) acesso à saúde; da desigualdade racial e baixa escolarização (Almeida; Luchmann; Martelli, 2020). Condições essas que impedem a adoção adequada dos protocolos sugeridos pelas autoridades sanitárias em período pandêmico (MATOS, Maurício Sousa; COSTA, Breno Rafael da; CARVALHO, Lilian Amaral de. 2021, P. 3).

Os principais desafios do ensino remoto no que tange o contexto dos segundos anos do Colégio de Aplicação podem ser destacados do seguinte modo, de acordo com a professora Thereza: a) o acesso em termos de uma internet de qualidade e computadores; b) a apreensão do conteúdo em si, no sentido de que a mediação pedagógica entre professor e estudante fica mais limitada no ambiente virtual; c) a relação entre os estudantes, no sentido de que essa relação é fundamental para o processo de aprendizagem e ela se encontra limitada no ambiente virtual; d) a ausência de autonomia e autodidatismo perante os estudantes e professores, uma vez que ambos não foram treinados para esse processo virtual e o último desafio é e) em relação ao espaço e tempo, levando em conta que muitos dos estudantes não possuem um espaço adequado para as aulas síncronas e muitos trabalham, o que limita o seu tempo para o desenvolvimento das aulas assíncronas. Desse modo, a professora afirma:

O maior desafio do ensino remoto é o ensino remoto em si. É horrível! Eu vou ser uma severa defensora do ensino presencial enquanto tudo isso passar. Primeiro desafio é o acesso, nem todos os meus estudantes têm uma rede de internet boa, tem um computador que funciona na sua frente, muitos acessam via celular. E isso é horrível! Então, o acesso é o primeiro desafio, num país de tamanha desigualdade no Brasil. O segundo, é o acesso ao conteúdo em si. Porque o fato de eu fazer um texto e tentar mediar esse texto com eles, mandar para eles e eles terem acesso a isso não significa que eles vão conseguir acessar, apreender, ter compreensão desse conteúdo em si, e se eu não estou com eles para fazer a explicação, para fazer a mediação, esse acesso é mais restrito ainda. O terceiro desafio é a relação que se estabelece entre eles que permite uma aprendizagem enorme, eu estou explicando em sala de aula e eles perguntam entre eles e eles se explicam entre eles e tiram dúvidas entre eles, então eles se ensinam o tempo inteiro. E isso não existe no ensino remoto. A troca das experiências que são colocadas na sala de aula, como exemplos para um conceito sociológico, antropológico ou dentro da ciência política, dão exemplos da vida deles, eu peço: “alguém tem um exemplo da sua vida para dar?” Essa troca não existe no ensino remoto, não acontece no ensino remoto, eles não falam, eles não abrem câmera, eles não se veem, então são muitos os desafios. O quarto desafio tem a ver com uma autonomia, com um autodidatismo que eles não foram treinados para isso. Eles não são autodidatas, eles não foram treinados para aprender sozinhos, ao contrário, todo o

processo de escolarização se dá no coletivo, se dá na convivência, se dá no social, se dá no espaço da escola, então isso também é outro desafio. Outro desafio é que eles não têm um espaço em casa só para isso. Meu Deus! Isso é uma realidade de muitos poucos. Um quarto só deles, uma sala em silêncio, sem a interrupção de um irmão, de um cachorro, da mãe ou do pai, de alguém que está entrando, da avó ou do avô, enfim os desafios são muitos, eu vou ser uma grande defensora do ensino presencial quando tudo isso passar (VIANNA, Thereza Cristina Bertazzo. [2020]. Entrevistadoras: Andréia Pereira de Jesus e Nayara Marcelly Ferreira da Silva).

A esse propósito, a professora Thereza se posiciona a favor do ensino presencial, por reconhecer que a educação é uma prática humana de interação e socialização. No ensino remoto essa prática se encontra limitada, na medida que as categorias tempo e espaço ganham outras dimensões, resultando na degradação do processo educativo. Desse modo, Adriano Castorino (2020) argumenta que:

Como eu fiz uma menção a Paulo Freire, não posso deixar de reiterar, como tantas e tantas vezes ele falou: a educação é uma atividade humana e só se completa no sentido humano de ser. Por isso, reafirmo aqui: a inovação que se pretende fazer com o incremento de novas tecnologias na prática educativa, desde os usos de mídias ou outras tecnologias no ambiente da sala de aula até a sua radical extinção para uma sala de aula online, que pode ser uma ferramenta aproximativa, sobretudo agora em situações limite, é uma faca de dois gumes, pode levar a degradar e banalizar o processo educativo (CASTORINO, 2020, P. 37).

Nesse contexto pandêmico, vários olhares se voltaram para as escolas. Principalmente, em reconhecer que a educação escolar é uma atividade humana de troca, de socialização e mediação, tendo como base o reconhecimento da valorização do ensino presencial. Em relação ao desafio do ensino da Sociologia na escola, a professora Thereza aponta que:

O maior desafio do ensino da sociologia na escola é a relação entre a prática educativa e a prática política. Eu não consigo dissociar a prática educativa de prática política. Para mim, educar é um ato político e nós precisamos estar sempre preparadas para que esse ato político seja o mais natural possível. Eu não vou dizer neutro, porque é impossível. Você pode perguntar para todos os meus alunos qual é a minha posição política e eles vão saber. “Ah, a professora é de esquerda!”, “Ah, a professora é anti-bolsonaro!”, “ah, a professora é socialista e comunista!”. Sei lá como eles vão me classificar, mas todos vão nesse caminho. O que digo é que a gente precisa ser acolhedor, no sentido de acolher o estudante que pensa o contrário, que principalmente nessa idade, de pensar ao contrário, diz respeito a posição de seus pais, então

eles não tem ainda uma consciência política formada, então muitos que são conservadores, neoliberais, de direita, estou dando esses exemplo, porque é o posicionamento político contrário ao meu. Eu preciso dar a ele condições afetivas e emocionais para que ele possa dizer o que ele pensa contrário. Para que ele possa colocar naquele momento a opinião dele e ser respeitado por mim e por todos os colegas ali dentro. É fundamental que ele seja respeitado em sua posição, principalmente, nesse momento de formação do sujeito, essa posição nem sempre é dele mesmo. Então, eu tento fazer com que os meus estudantes questionem tudo, inclusive aquilo que eu mesma estou falando. E questionem de forma respeitosa. E que possam colocar suas posições, suas opiniões, suas inquietações de uma forma tranquila, aberta, livre e que se sintam à vontade para isso. E toda vez que um aluno meu defende o sistema capitalista, defende o liberalismo, defende o neoliberalismo, ele provoca em mim uma alegria muito grande e ela fica muito transparente, e essa é uma alegria muito mais pela oportunidade que estou percebendo que eu consigo dar a ele, de falar o que ele pensa, mesmo ele sabendo que eu penso o contrário, do que ele externalizar a vontade dele em si, a opinião dele em si. Então assim, não vai existir prática educativa de sociologia desassociada de uma prática política, nós não seremos neutros nunca. O que nós precisamos é oportunizar os estudantes que eles tenham acesso às diferentes opiniões, as diferentes leituras, as diferentes arcabouços teóricos e que eles possam então dialogar conosco nesse espaço de sala de aula, de uma forma respeitosa, de uma forma onde eles vão sentir acolhidos nessa diferença e é um exercício que eu tento fazer todos os dias e que acho que consigo (VIANNA, Thereza Cristina Bertazzo. [2020]. Entrevistadoras: Andréia Pereira de Jesus e Nayara Marcelly Ferreira da Silva).

É possível observar que a professora Thereza concebe a prática educativa como um processo indissociável da prática política, uma vez que nem uma forma de conhecimento é neutra, mas sim constituída por posicionamentos e por relações de poder. Segundo ela, o papel do professor é criar um ambiente escolar mediativo e acolhedor, no sentido de que cada estudante externalize as suas ideias e opiniões sobre o mundo e que possa ser ouvido e respeitado por todos, em um processo também recíproco e a partir disso, criar um espaço de debate e diálogo que transpasse os pré-conceitos e alcance diferentes leituras de mundo, amparada em diferentes arcabouços teóricos. Para ela, esse processo é fundamental para a construção de uma consciência política dos estudantes e de uma comunidade escolar.

Neste contexto, os Segundos Anos do Ensino Médio tiveram o Plano de Ensino adaptado para atividades pedagógicas não presenciais, desenvolvido pela professora Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana. A partir dele é possível observar que o objetivo geral da disciplina de Sociologia, no contexto dos Segundos Anos do Ensino Médio é compreender como a Antropologia contribuiu para o conhecimento das diferentes

civilizações e culturas, desconstruindo, por meio do estranhamento, os padrões culturais hegemônicos e relativizando as diferenças. A esse propósito, o ensino da Sociologia nos segundos anos tem como foco a Antropologia que no primeiro momento é apresentada por meio dos principais conceitos antropológicos, dentre eles, destacam-se: o Etnocentrismo, o Relativismo Cultural, o Evolucionismo Social e o Choque Cultural. No intuito de introduzir os estudantes ao contexto de formação da Antropologia. Para em seguida, apresentar e desconstruir problemas estruturais nas relações sociais, por exemplo, as diferentes formas de discriminação e preconceito, destacam-se: racismo, xenofobia, machismo, homofobia e desigualdade de gênero. Também desconstruir o discurso meritocrático presente no ambiente escolar e perceber a influência do capital cultural, social e econômico no desempenho dos estudantes. Por fim, mapear as diferentes concepções de cultura e as diversidades culturais existentes na sociedade e no mundo, gerando saberes específicos, dentre eles: a antropologia indígena e as diferentes noções de cosmologias (Viana, Thereza Cristina Bertazzo Silveira. Plano de Ensino, 2020).

Logo abaixo encontra-se o conjunto de saberes apresentados pela professora Thereza durante o ano letivo de 2020:

Tabela 4. Saberes escolares do Plano de Ensino Adaptado

<b>Unidade I</b> <b>Temas</b>	<b>Unidades II</b> <b>Temas</b>	<b>Unidade III</b> <b>Temas</b>
Evolucionismo social e darwinismo social	Os indígenas e a pandemia	Racismo estrutural da sociedade brasileira
Cultura: um conceito antropológico	Cosmologia indígena e a incompatibilidade com a sociedade capitalista	As desigualdades de gênero e seu acirramento durante a pandemia
A indústria cultural e revolução informacional	A população negra e a pandemia	Orientação sexual e a heteronormatividade
A escola e os capitais cultural, social e econômico	O que é lugar de fala? A importância da representatividade da população negra	Identidade de gênero e a transfobia

Fonte. Nayara Marcelly Ferreira da Silva, 2020.

A partir disso, pode-se observar a presença de saberes tradicionais<sup>15</sup> na composição do ensino formal de Sociologia nos Segundos Anos de Ensino Médio do Colégio de Aplicação. Esse conjunto de saberes tradicionais foram problematizados pela professora Thereza por meio do contexto atual da pandemia da Covid-19. Os estudantes tiveram a oportunidade de elaborarem trabalhos acerca de como as Comunidades Quilombolas e Indígenas no Brasil apresentam suas cosmologias de vida no contexto da pandemia, bem como os seus principais ensinamentos e desafios. Cada grupo de estudantes tiveram que apresentar seus trabalhos e escrever uma redação sobre a pesquisa. Mesmo com tempo de duração de 40 (quarenta) minutos por aula, os estudantes, professores e estagiários construíram um ambiente de troca e diálogo, tendo como objetivo apresentar a diversidade de saberes como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

## 1.2. As regências junto ao estágio supervisionado no CA

Neste sentido, as regências<sup>16</sup> desenvolvidas no primeiro trimestre do ano letivo de 2021 se inserem no contexto apresentado acima. A primeira regência desenvolvida por mim ocorreu no dia 20 de março de 2021, em um sábado letivo. Estiveram presentes 80 (oitenta) estudantes. O tema da aula foi sobre “O Evolucionismo Social e o Etnocentrismo”. Iniciou-se a aula por meio de um exemplo que foi o processo de catequização dos povos indígenas durante o período colonial brasileiro. Em seguida, buscou relacioná-lo com o tema proposto. A partir disso, procurou-se enfatizar o sentido ideológico presente no processo de Expansão Marítima, constituído a partir do Evolucionismo Social. No entanto, foi problematizado mediante a orientação do professor Antonio Alberto Brunetta que a execução de uma aula pode se dar pelo processo da interdisciplinaridade<sup>17</sup>, no sentido de que se pode relacionar o contexto da Expansão Marítima e do Evolucionismo não apenas pelo viés ideológico, mas também econômico

---

<sup>15</sup>Os saberes tradicionais podem ser compreendidos como um modo dinâmico de pensar o território, rompendo-se com a visão essencialista e de fixidez. Desse modo, a tradição envolve um processo de reinvenção, ou seja, um modo de reorganizar o passado em relação ao presente, tornando o primeiro não primariamente preservado, mas sim continuamente reconstruído.

<sup>16</sup>Durante o primeiro trimestre de 2021 do Colégio de Aplicação (CA\UFSC), as 12 aulas foram divididas e ministradas respectivamente entre os seis estagiários que conduziram quatro regências em dupla e sem a intervenção do docente da disciplina.

<sup>17</sup>A interdisciplinaridade pode ser entendida não como simplesmente a soma de diversas áreas disciplinares e a mistura de seus conceitos e representações, mas sim como constituídas por suas próprias objetividades e subjetividades intrínsecas e que a partir disso produz um pensamento sobre as suas incompletudes e alteridades.

e tecnológico. Neste sentido, buscou-se apreender e executar essa problematização por meio da segunda regência. Também procurou-se relacionar a temática do Evolucionismo Social com o contexto social atual, por meio da reflexão de como outras formas de vida são classificadas pela sociedade ocidental e qual a relação com o evolucionismo social. Muitos estudantes conseguiram fazer essa relação e, sobretudo, no modo de desconstrução dessa classificação, por meio da alteridade e da desconstrução.

A segunda regência ocorreu no dia 22 de março de 2021, estavam presentes o mesmo número de estudantes. O tema da aula foi pensar como o Evolucionismo Social desencadeou duas formas de violências, denominadas de Etnocídio e Genocídio. Esse processo foi pensado e apresentado a partir do antropólogo Pierre Clastres. No primeiro momento, buscou-se apresentar uma breve biografia do autor e em destacar a sua importância para o campo da Antropologia, mas faltou explicar de forma mais aprofundada a sua crítica ao Estado Moderno, em seguida, apresentou-se a definição das práticas de violências etnocida e genocida, buscando enfatizar o seu aspecto simbólico e naturalizado nas relações sociais, a partir do racismo estrutural. Situou-se a importância do Movimento Negro e do Protagonismo Negro no processo de desconstrução dessas práticas, por meio de Abdias do Nascimento. A esse propósito, as duas aulas se articularam com os temas das regências administradas pela Andréia Pereira de Jesus, minha companheira de estágio. Os temas deram continuidade a se pensar a formação do racismo no pensamento social brasileiro e a definir o sentido de racismo estrutural e de racismo institucional. Logo abaixo encontra-se respectivamente as regências realizadas no primeiro trimestre do ano de 2021:

Tabela 5. Saberes Escolares do Primeiro Trimestre do ano de 2021

Regências Maria e Vinicius	Regências Andréia e Nayara	Regências Luciano e Pedro
O que é Cultura no campo da Antropologia?	O Evolucionismo Social e Etnocentrismo	O que é o poder na Antropologia?
Franz Boas e Pluralidade Culturais	Etnocídio e Genocídio	Foucault e o poder
Identidade Cultural e Etnicidade	O Racismo no Pensamento Social Brasileiro	A microfísica do poder

Aula de Revisão	Racismo Estrutural e Institucional	Aula de Revisão
-----------------	---------------------------------------	-----------------

Fonte. Nayara Marcelly Ferreira da Silva, 2020.

Durante a execução das regências pode se observar os seguintes pontos: a) a prática docente está em articulação com a pessoa que é o estagiário, no sentido de que a sua subjetividade está presente em todos os processos de construção da relação ensino-aprendizagem, essa subjetividade não só se constitui em um sentido único, mas sim múltiplo; b) o estágio se realiza não só com a execução da aula, mas se apresenta em um processo contínuo, envolvendo a trajetória da educação básica e a trajetória da educação superior de discentes e docentes envolvidos\as nos processos de ensino e aprendizagem; c) o estágio no contexto remoto foi adaptado às práticas e trocas coletivas, sendo constituídas por meio da relação entre os estudantes, estagiários (as), professoras e professores, d) o processo de ensino-aprendizagem depende da troca de conceitos e práticas que serão apresentadas aos/às estudantes, mas o processo de apreensão do conhecimento depende da relação com as experiências que os estudantes já trazem consigo e f) a preparação e execução das regências podem se estabelecer de modo interdisciplinar e intercultural, no sentido de que podem estar em confluências com determinadas categorias, saberes e práticas abordadas nos processos de ensino e aprendizagem.

O Estágio Supervisionado em Ciências Sociais possibilitou pensar sobre a relação entre instrumentalização e criação de interesse dos estudantes, na medida que tanto o processo de personalidade\individualidade quanto a prática social estão presentes no contexto da sala de aula. Como já destacou Saviani (1983) a prática social se constitui nas relações sociais, marcadas por problemas de caráter estrutural. A esse propósito, a relação apontada acima tem como objetivo apontar que a prática social também está presente na sala de aula. É por meio da prática social que os problemas sociais são apresentados e problematizados no ambiente escolar.

Nessa jornada pôde-se vivenciar simultaneamente sentimentos de estranheza e entusiasmo, no sentido de que o ambiente escolar era novo. A esse propósito, nas regências iniciais procurou-se construir um pequeno roteiro, descrevendo o conteúdo. Mas, durante a aula sentiu-se que o corpo estava tenso e trêmulo, mas ao mesmo tempo empolgado, porque finalmente aquilo que tanto se imaginou e planejou tornaria vida na prática. Sobretudo, em construir aulas tendo como base a ideia de que a diversidade pode

ser o instrumento fundamental no processo formativo dos estudantes e professores. Por essa razão, tomou-se essa experiência como um desafio e paixão constituída em seus próprios processos e ritmos, sujeitos aos erros e acertos, sentimentos e vontades, tendo o movimento como motor contínuo da prática docente que se faz e refaz a todo momento, na construção da aprendizagem.

### 1.3. Construção das avaliações durante o estágio supervisionado no CA

Lev Semionovitch Vygotsky (1997) argumenta que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada, constituída por meio de instrumentos e signos. Compreende-se o instrumento como elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Enquanto os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigem-se ao controle de ações psicológicas.

Após ter perguntado para a professora Thereza sobre quais os principais meios de mediação no processo de interação e construção de interesse na relação professor e estudante, ela indaga que:

Uma das coisas que falo para vocês quando vão entrar em sala é que vocês esqueçam todas as vivências de vocês enquanto estudantes de graduação e lembrem de como vocês eram no ensino médio. Eu acho que se todos os professores fizessem o exercício da alteridade, de lembrar como era ele ou ela naquele momento do ensino médio, com todos os medos, com todas as inseguranças, com o mundo a ser descoberto, com uma série de interesses que vão além daquele espaço de sala de aula, a gente conseguiria o interesse do estudante na nossa disciplina seja ela qual for, embora eu ache que a sociologia corre na vantagem, porque ela é a melhor de todas, seria muito mais fácil se a gente fizesse esse exercício, de entender que muitas vezes para o jovem, por exemplo, as primeiras aulas de segunda-feira são sempre as mais tumultuadas, porque eles tem o final de semana inteiro para colocar em dia com os amigos. Ou a aula de sexta que também é um pouco mais tumultuada, porque eles estão ansiosos para terminar a semana, se a gente conseguisse entender que na sua aula for uma prova, por exemplo, eu já fiz várias vezes esse combinado com eles e eu percebo que eles estão agitados e começo fazer a leitura da turma e eu pergunto: “o que vocês têm hoje? Por que vocês estão tão agitados?” Aí eles respondem: “nós temos prova de física depois da sua aula”. Eu não ignoro essa demanda deles, eu combino com eles, dizendo: “olha só, vamos fazer uma coisa, se vocês forem meus, só meus durante 30 minutos de aula, eu cedo meus 15 minutos depois da minha aula para vocês estudarem

para a prova”. E eu ganho com eles 30 minutos. Se eu não fizer essa leitura e fingir que não está acontecendo nada, eu não tenho nem durante 30 minutos deles, eu vou perder eles durante 45 minutos. Porque eles vão me tentar driblar para estudar para uma prova que eles estão ansiosos com ela. Então eu sempre faço esse tipo de acordo com a turma e com isso a construção do interesse deles passa por esse olhar afetivo e afetuoso da necessidade deles naquele momento. Não é você negar a sua necessidade enquanto professor também, de trabalhar aquele conteúdo, de maneira alguma! Mas é você não ignorar a necessidade dos estudantes, ser mediação para que ambos possam conseguir aquilo que querem. Eu quero que eles prestem atenção na minha matéria, que eles estejam presentes efetivamente em minha aula; e eles que possam ter uma demanda satisfeita que pode ser 5 minutos antes da aula de segunda-feira para eles me contarem um pouquinho do final de semana; que pode liberar cinco minutos antes na sexta-feira, ou dar 10 ou 15 minutos para eles estudarem para uma prova, se eles tiverem uma prova depois. Então eu acho que o principal caminho para a mediação nessa interação professor e estudante é a gente ser sensível a leitura da turma, a leitura do estudante, a leitura da necessidade deles naquele momento, isso é fundamental para a prática docente (VIANNA, Thereza Cristina Bertazzo. [2020]. Entrevistadoras: Andréia Pereira de Jesus e Nayara Marcellly Ferreira da Silva).

A esse propósito, a professora Thereza chama atenção para o fato de fazer uma leitura sensível e afetuosa ao momento presente que o estudante está passando. Ela até sugere que os futuros educadores, possam se lembrar da vivência no ensino médio, no intuito de estabelecer uma alteridade e alcançar uma relação de professor e estudante, constituída em um contrato mediador de trocas, onde ambos os lados saem ganhando. Neste contexto, a mediação pedagógica contribui tanto para a apreensão do conhecimento quanto para a relação de interesses e demandas dos\das estudantes.

Juarez Tarcísio Dayrell, em *A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios* (2010), sugere que deve-se aplicar as categorias de ‘estranhamento’ e de ‘desnaturalização’ a si mesmo, no sentido de construir um estranhamento e uma desnaturalização em relação ao próprio papel do professor, no intuito de estabelecer um contato mais direto com estudantes para compreender os seus dilemas, as suas perspectivas e o seu modo de entender o papel da escola, na construção da relação dos estudantes com a escola. Observou-se que é possível relacionar isso com a fala da professora Thereza, sobretudo, quando ela sugere sobre a importância de se recordar o tempo da juventude e do ensino médio, na medida que são processos fundamentais para a alteridade.

A princípio a avaliação foi preparada para ser desenvolvida de modo individual, mas a partir da reunião com a professora Thereza percebeu-se que o trabalho em grupo

poderia fornecer mais interação e diálogo entre as turmas. Neste sentido, modificou-se a avaliação para ser desenvolvida em grupos, compostos de 3 a 5 integrantes. Tendo o prazo de entrega do dia 05 ao 18 de abril de 2021. Preparou-se quatro perguntas relacionadas aos respectivos temas das regências. Os temas propostos nas quatro regências foram: a) “Evolucionismo Social e Etnocentrismo”, b) “Etnocídio e Genocídio”, c) O Racismo no Pensamento Social Brasileiro e d) Racismo Estrutural e Racismo Institucional. A partir desses temas elaborou-se as seguintes perguntas: I) Exemplificação da diversidade cultural no Brasil e por que determinadas culturas são valorizadas enquanto outras não são? II) Como podemos notar a presença do genocídio na reportagem destacada sobre a morte de uma liderança indígena no estado de Maranhão e o porquê religiões de matrizes africanas são desrespeitadas por determinados grupos sociais; III) Explicação do Racismo Estrutural e Institucional por meio da pesquisa entre charge, fotografia, cena de filme, série ou desenho e IV) Marcação correspondente a forma de discriminação presente na imagem e a justificativa de escolha. Vale ressaltar que todo o processo de avaliação teve como base o apoio dos materiais preparados para as aulas, em destaque os textos, vídeos e músicas.

Na primeira questão procurou-se colocar como critérios de avaliação os seguintes pontos: I) apontamento de exemplos da diversidade cultural no Brasil e II) a explicação do porquê que determinadas culturas não são valorizadas na sociedade, tendo como base o Evolucionismo Social e o Etnocentrismo. Para cada critério foi definido o peso de 1,25 pontos. Na segunda questão traçou-se os seguintes critérios: I) Como notam o genocídio na reportagem destacada e II) Porque religiões de matrizes africanas são desrespeitadas por determinadas grupos sociais, tendo como base o Evolucionismo Social e o Etnocídio. Cada critério teve o peso de 1,25. A maioria dos estudantes alcançaram os critérios apontados acima. Por outro lado, um grupo optou por não responder a segunda questão. As notas foram lançadas mediante o moodle, destacando um comentário sobre a avaliação. Obteve-se um excelente retorno dos grupos, muitos apresentaram suas próprias experiências no processo de elaboração de suas respostas e todos alcançaram o objetivo principal que era a desnaturalização do Evolucionismo Social e do Racismo. Tendo como prática a alteridade e a diversidade como ferramentas fundamentais na aprendizagem.

A escrita foi colocada como método avaliativo, no sentido não de reforçar a dicotomia entre tradição oral e escrita, ou seja, de conceber a tradição oral como exclusividade da cultura popular, enquanto a escrita como elemento único e exclusivo da cultura erudita. Mas sim de utilizar a escrita como um meio de recriação, isto é, como a

escrita pode ser praticada em um novo sentido, um sentido de problematização e luta. Maria Aparecida Bergamaschi (2000) aponta que conforme observou Gavazzi (1994, p. 152) na comunidade dos Kaxinawá, a escrita, além de registrar fatos do cotidiano, orações, cantos e histórias, constitui-se, também, num instrumento para recuperar valores tradicionais, valorizar e divulgar a cultura, fortalecer a língua indígena, mas, sobretudo, para preservar sua memória.

A avaliação da aprendizagem é um pressuposto fundamental para que a educação pública se torne realmente uma educação democrática que acolha a todos e que responda às necessidades de todos os estudantes. Segundo Luckesi (2002), “[...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (LUCKESI, 2002, p.118). Desse modo, Flávio Sarandy em “O trabalho com temas e conteúdos no ensino médio” (2012), argumenta que o ensino da Sociologia no ensino médio não é o mesmo que se faz na universidade, na medida que a linguagem deve ser simplificada e os conceitos devem ser renomeados para evitar dificuldades para os/as estudantes. Também afirma que o processo avaliativo deve ser orientado a fim de que o estudante se desenvolva mediante percurso comparativo consigo mesmo, e não com modelos pré-estabelecidos.

Na entrevista realizada com a professora Thereza, ela se posiciona acerca de seu processo avaliativo com as turmas de primeiros e segundos anos, para ela:

A avaliação para mim, ela é processual e ela é de mão dupla. Ela não avalia só o aluno, ela avalia também o professor. Eu preciso ser avaliada no processo de avaliação. Eu preciso me questionar. Se o estudante errou aquela questão, em que momento eu também não fui capaz de mediar para ele aquele conteúdo. Então é fundamental que a gente sempre avalie o estudante se autoavaliando enquanto docente. E quando eu falo avaliação processual, é porque eu sempre falo com eles, e sempre eu faço isso na minha prática, dá muito mais trabalho, mas enfim. Eu nunca comparo os estudantes entre si. É óbvio que você vai comparar se um estudante tem uma escrita perfeita, que responde muito bem a sua matéria, suas questões, você vai saber que ele é um estudante que tem mais facilidade na sua disciplina do que aquele que tem dificuldade na interpretação de texto, que tem dificuldade na escrita, é óbvio. Mas na correção da prova, da avaliação, do trabalho que eu faço com aquele estudante, não faço a comparação entre eles. Eu não pego uma prova ou avaliação perfeita e a partir dessa resposta vou comparando com as respostas dos outros, isso é muito injusto, isso é muito desigual, isso é construir barreiras e desigualdades dentro da própria escola. O que eu faço primeiro, é tentar conhecer aquele estudante, entender as suas dificuldades, as suas limitações ou as suas facilidades. É a partir daí que começo a comparar o João do primeiro trimestre com João do segundo trimestre, com João do terceiro

trimestre. Ou seja, em que medida aquele aluno hipotético, aqui nesse caso é o tal do João, ele foi ao longo do ano aprendendo, construindo um saber dentro do campo da sociologia, numa relação dele com ele mesmo. Se a gente pensar na avaliação, na comparação entre estudantes, a gente vai estar sempre medindo eles com régua diferentes. E isso é muito injusto no processo de avaliação. Então duas coisas que eu acho fundamental em pensar a avaliação: a primeira, é que ela é de mão dupla, nós sempre estaremos nos avaliando enquanto professores também e o segundo que ela deve ser um processo de avaliação daquele estudante no decorrer do ano, do desempenho dele mesmo ao longo do ano para que a gente não faça comparações que são injustas, que são comparações desiguais, que só geram essas desigualdade que a gente já vê na sociedade e reproduz na sala de aula (VIANNA, Thereza Cristina Bertazzo. [2020]. Entrevistadoras: Andréia Pereira de Jesus e Nayara Marcelly Ferreira da Silva).

Neste sentido, compreende-se a avaliação como um processo de mão dupla, no sentido de que não só se é capaz de avaliar o desempenho escolar do estudante, mas principalmente, o próprio desempenho enquanto docente. Nesse processo, pode-se perceber como a avaliação se faz por meio de uma relação. Essa relação foi traçada, no intuito de não só avaliar e dar aula, mas também de compreender novas possibilidades e horizontes de ensino. Por exemplo, a codificação de aspectos pessoais da vida do estudante com a linguagem sociológica, dando autoria nas respostas das atividades, também se pode perceber que cada estudante é único e deve ser avaliado em seu próprio processo, e não em comparação com um determinado modelo e principalmente, a prática docente pode ser potencializada com a diversidade. Assim, a prática do Estágio Supervisionado de Licenciatura em Ciências Sociais possibilitou viver a educação como um processo de se educar. Como destacado por bell hooks<sup>18</sup> (2013), educar é trabalhar na transformação do mundo, por meio do afeto e da diversidade como princípio formativo.

#### 1.4. Os diferentes desafios escolares no ensino remoto

A partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as diferentes realidades escolares durante a pandemia e a implementação do ensino remoto emergencial, pode-se observar que não são todas as escolas que seguem o mesmo percurso que o Colégio de Aplicação\UFSC. Neste sentido, Raynice Souza dos Santos (2021) argumenta que na Escola de Educação Básica Agropalma, localizada na zona rural do município de Tailândia\PA, o ensino de Sociologia teve que ser adaptado ao contexto remoto. Muitos

---

<sup>18</sup>Gloria Jean Watkins adotou o nome de bell hooks em homenagem à bisavó. Bell Blair Hooks faz questão de afirmar que bell hooks deve ser escrito em letra minúscula, no sentido de que ele se apresenta como um ato político, atribuindo destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

desafios tiveram que ser considerados, dentre eles, destacam-se: manter a atenção dos\das estudantes nos aspectos mais teóricos e densos da disciplina, por meio de vídeo aulas curtas, tornar as aulas interessantes e compreensíveis, a fim de garantir o progresso crítico formativo dos mesmos, construir formas de avaliação que garantam o pensamento autônomo e reflexivo. Além disso, a escola teve que considerar os desafios estruturais, por exemplo, o acesso estável à internet, por se tratar de uma zona rural e o acesso de computadores. A esse propósito, nesse contexto escolar houve maior preocupação em termos estruturais, no que tange ao acesso tecnológico e a preparação didática no processo de construção das aulas, por meio das videoaulas que foram disponibilizadas mediante a plataforma YouTube. Em relação ao conteúdo, considerou-se um debate mais curto e sistematizado sobre os principais teóricos da Sociologia, dentre eles, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, uma vez que muitos estudantes tiveram dificuldade no processo de aprendizagem, já que o tempo de aula foi reduzido e a mediação com os professores se tornaram limitada, ficando sob a responsabilidade dos familiares.

Elias Festa Paludo em *Os Desafios da Docência em Tempo de Pandemia* (2020), aponta que além da intensificação das desigualdades sociais durante a pandemia, outro problema que se intensificou foi a prática docente, uma vez que a formação dos professores dificilmente contempla as demandas do ensino remoto emergencial. Não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Bem como, a dificuldade em separar o público e privado, na medida que a dimensão do espaço é outra, ou seja, muitos dos professores não possuem um local adequado para a realização de suas aulas. Neste sentido, o autor salienta:

O espaço que antes era de repouso, agora é um espaço de trabalho. O whatsapp, assim como o instagram, que antes era de uso particular, agora também são ferramentas de contato profissional, a fim de possibilitar maior interação do professor com o estudante, tirar dúvidas, indicar prazos, etc. Sem contar os grupos que demandam atenção. A pesquisa da Nova Escola (2020), aponta que as plataformas mais utilizadas pelos professores para contatar as famílias e alunos são, nessa ordem, o whatsapp, facebook e por último o portal da instituição. Portanto, as dimensões pública e privada se confundem, assim como os horários. (PALUDO, 2020, p. 49)

Desse modo, as diferentes realidades escolares têm o desafio de pensar a prática docente no contexto remoto, considerando que a mescla entre o privado e o profissional

se intensificou na pandemia. Além disso, houve um aprofundamento da demanda de trabalho extraclasse, tendo como resultado as sobrecargas psicológicas. Neste sentido, é importante ressaltar que a quarentena por si só já acarreta em um impacto psicológico naqueles/as que a praticam, devendo despertar maior atenção ao cuidado da saúde dos docentes. A esse propósito, a pandemia impôs mudanças às formas de sociabilidade, em especial à escola por meio das atividades remotas, trazendo novos elementos que demandam acesso e domínio às chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como a constatação da precariedade da infraestrutura da instituição (prédio e equipamentos), abalando as relações sociais no cotidiano escolar. Da relação presencial ao advento das atividades remotas, tanto estudante como professor foram inseridos num contexto desconhecido, instável e sem orientações e ferramentas necessárias para enfrentar o desafio, tendo sido obrigados/as a encontrar eles/elas mesmos/as as soluções para prosseguir as atividades.

Por essa razão, apesar de se ter enfatizado o quanto a diversidade foi pensada e praticada no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, por meio do ensino formal de Sociologia, dos Segundos anos do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação (CA\UFSC), isso não significa que essa vivência está isenta de desafios e dificuldades no que se refere o ensino remoto emergencial. Mas sim que essa vivência foi uma experiência singular que não necessariamente reflete outras instituições de ensino no que tange à implementação da diversidade enquanto princípio formativo.

### 1.5. A Diversidade Como Princípio Formativo

A partir da leitura de Ramón Grosfoguel em “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo\sexismo epistêmico e os quatro genocídios\epistemicídios do longo século XVI” (2016) é apontado que o conhecimento produzido por outras epistemologias de diferentes regiões do mundo foi classificado como inferior em relação a Europa Ocidental. É relevante destacar que essa forma de epistemicídio<sup>19</sup> tem como base ideologias como o machismo, o racismo, a colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero. Neste sentido, é possível problematizar como outras formas epistemológicas resistem a esses processos de violência? Proponho responder a isso mediante uma reflexão da análise da Política de Educação Escolar

---

<sup>19</sup>Segundo Sueli Carneiro (2005) epistemicídio acontece em toda tentativa de silenciar, anular, subalternizar e invisibilizar saberes não-hegemônicos, tendo como base o eurocentrismo.

Quilombola, implementada pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina em ação conjunta com as comunidades quilombolas e profissionais de educação de Santa Catarina, publicada no ano de 2018.

Conforme apontado no Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina, as diretrizes da política da Educação Escolar Quilombola para as comunidades remanescentes de quilombos de Santa Catarina foram construídas e definidas no Seminário Estadual das Políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais: Implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003b) e nº 11.645/08, realizado entre os dias 17 a 21 de outubro de 2016, em Laguna (SC). O seminário contou com a participação de representantes de doze comunidades quilombolas (Invernada dos Negros, São Roque, Maria Rosalina, Aldeia, Santa Cruz, Morro do Fortunato, Caldas do Cubatão, Vidal Martins, Campos do Poli, Itapocu, Ribeirão do Cubatão e Morro da Queimada) e seus professores, representantes do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU/SC), juntamente com técnicos da SED e do Instituto Estadual de Educação (IEE), Supervisores de Políticas e Planejamento das Gerências Regionais de Educação (GERED), e da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Diretores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), pesquisadores e educadores que trabalham a temática da Educação Escolar Quilombola. (Política de Educação Escolar Quilombola, 2018, p. 13)

Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina, a princípio traz uma reflexão sobre *O que são Quilombos?*, atribuindo ênfase não só ao processo de escravidão, mas, sobretudo, quilombo como resistência que pode se consolidar tanto em espaços rurais e urbanos. Em seguida, a um debate sobre as especificidades de Quilombos no estado de Santa Catarina. Para em seguida, situar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto Político Pedagógico da Educação Quilombola deverá atender às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas. Ele precisa ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar, assegurando o envolvimento não apenas dos gestores, professores e estudantes, mas dos pais, familiares e, principalmente, dos representantes das comunidades quilombolas. (Política de Educação Escolar Quilombola, 2018, p. 31).

A partir disso, foram elencados os seguintes eixos fundamentais da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina, destacam-se: a) oralidade; b) ancestralidade; c)

mulher quilombola; d) cultura afro-brasileira; e) territorialidade; f) saberes locais e tecnologias autossustentáveis. Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola se pauta em uma forma de educação específica, constituída por meio da coletividade, da ancestralidade, da memória e do território.

Autores como Mignolo (2007), Quijano (2005), Grosfoguel (2010), Lugones (2008) e Boaventura de Souza Santos (2009) apontam que a modernidade tem se organizado a partir de categorias binárias e hierarquizadas. Neste sentido, esses teóricos têm como objetivo pensar a partir de uma nova perspectiva. Eles procuram pensar sobre as consequências do que chamam de colonialidade do poder e do saber. Conforme afirma Lugones (2008), a modernidade colonial teve como alicerce a dicotomia entre humanos e não humanos. Quilombolas, indígenas, mulheres, negros foram relegados às categorias de não humanos, o que justificou o colonialismo e mantém hoje a colonialidade do poder como repositório da opressão e manutenção da exploração capitalista e das desigualdades sociais. Boaventura de Souza Santos (2009) acrescenta que esse processo teve como resultado o epistemicídio, ou seja, a negação da legitimidade das formas de conhecimento dos grupos específicos e do próprio reconhecimento desses membros enquanto sujeitos de conhecimento.

A esse propósito, Edelu Kawahala (2014) argumenta que a visibilização do conhecimento de outros sujeitos é uma estratégia decolonial. Para que essa estratégia se efetue é necessário que novas formas de produção sejam experimentadas. Conforme argumenta Candau e Russo (2010) a interculturalidade surge nesse contexto, ela abrange não apenas os saberes e práticas tradicionais, mas também as diferenças étnico raciais, de gênero, orientação sexual, religiosa que se manifestam no contexto contemporâneo. Neste sentido, Corina Vasconcelos (2016) afirma que a interculturalidade é um projeto que tem como base a construção de uma estratégia e ação que permanentemente estabelece negociação em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

A esse propósito, a interculturalidade não só é compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre ocidente e outras civilizações, mas como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo. Por essa razão, Catherine Walsh (2005) aponta que as diferenças culturais devem estar dentro da escola como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar. É um projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos, que busca mudar não tão somente as relações, mas também as estruturas

e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e discriminação (WALSH, 2005, 2010).

Durante uma visita a casa de Donata, moradora da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso, é argumentado a sua compreensão sobre educação:

Educação para mim é poder viver livremente. Porque eu voltei a estudar recentemente pelo EJA. Eu tenho gostado muito de aprender novas coisas. A praticar uma leitura e escrita. Isso também é importante. Mas eu penso que a educação vai além disso. Por exemplo, eu me reconheci como quilombola recentemente. Porque não se discutia isso antes. Eu fui reconhecer a minha história e a dos meus familiares agora. Reconheço a minha ancestralidade negra e afrodescendente. Isso é muito importante. Eu quero que os meus filhos também percebam o seu valor, o valor da nossa história, da nossa vida e ancestralidade quilombola. De forma positiva e não negativa, porque muitas vezes o que se vê na escola é o racismo, é a discriminação, é a violência. Mas isso, aos poucos, está mudando. Porque a gente está reconhecendo o nosso valor e o nosso modo de vida. Então, eu penso que a escola tem sim que trabalhar esses assuntos. Debater sobre o racismo, e outras formas de vida. Porque o mundo é muito grande para ser visto só pelo branco e o professor tem que saber disso (Donata. Entrevista [maio.2016]. Entrevistadora: Nayara Marcelly Ferreira da Silva. Mato Grosso, 2016).

A partir do que foi apontado por Donata é possível compreender que a diversidade enquanto princípio formativo depende de um processo que não só se realiza pela interculturalidade, mas também, por meio, de uma ocupação curricular, bem como pelo comprometimento da comunidade de aprendizados nesta direção que reconheça as especificidades próprias de cada contexto e do engajamento dos membros da comunidade de aprendizagem, considerando que tanto o professor quanto o estudante já trazem um saber sobre determinados conteúdos, não partindo de uma tábua rasa. Acrescenta-se mediante a Paulo Freire (2005) que um dos maiores desafios da educação é romper com a uniformização da escolarização, que sustenta os modelos hegemônicos de uma educação bancária, pautada em uma sociedade opressora e discriminatória no qual os/as estudantes são vistos como recipientes vazios que docilmente devem receber os depósitos de informações e conteúdo que na maioria das vezes não responde às necessidades e modos de vida dos sujeitos de distintos universos culturais.

Assim neste capítulo, analisou-se como a diversidade, enquanto princípio formativo, foi apresentada no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, por meio dos

Segundos Anos do Colégio de Aplicação (CA\UFSC), dialogando com outras experiências de ensino de Sociologia durante a pandemia, bem como com a proposta curricular da educação quilombola de Santa Catarina e a experiência etnográfica junto à comunidade de Laranjal-MT. Ressaltando que essa trajetória junto ao estágio supervisionado no CA foi uma experiência particular que não necessariamente se aplica a outros contextos escolares. Analisou-se também os diferentes desafios escolares no contexto remoto e evidenciou-se que a diversidade só pode se constituir como princípio formativo mediante um processo de ocupação curricular e de construção de uma comunidade escolar que compreende e reivindique a interculturalidade como perspectiva presente nos processos de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a diversidade enquanto princípio formativo nos dois contextos etnográficos, tanto na Comunidade Quilombola de Laranjal-MT quanto no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais. No que tange à transmissão dos saberes e práticas de autoatenção se mostrou constituído por um conjunto de conhecimento, no que diz respeito, às plantas medicinais, a prática de benzeção e parto. Essa transmissão se deu, por meio de narrativas e oralidades, alcançadas mediante a uma coletividade familiar, formada não apenas por laços consanguíneos, mas também por construções sociais. Destacou-se também que a transmissão do conhecimento não se dá apenas pela forma escrita, mas por meio das trocas de comida, gestos, olhares e práticas. A esse propósito, foi possível apontar que essa forma de transmissão se constituiu de modo relacional e coletivo e em transmissão, no sentido de que o pensamento foi vivido na prática, estando o emissor e receptor em processos de trocas, de autoavaliações e transformações.

Destacou-se também, que o debate sobre quilombo ainda é associado à noção de “corpo fraturado”, no sentido que corpo negro, simultaneamente, afro-brasileiro e afro diaspórico foi concebido em uma perspectiva colonial de ser, isto é, em um processo de objetificação em massa de corpos negros que sistematicamente naturaliza o processo de genocídio da população negra. Neste sentido, reconheceu-se a consciência da Comunidade Quilombola de Laranjal-Mato Grosso em ter os conhecimentos e história negra presentes na composição escolar, para além do Quilombo, no sentido de que deve atingir tanto o Estado quanto a Sociedade Civil. Desta forma, foi analisada a maneira como a diversidade se apresentou no Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, aplicado nos Segundos Anos do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Nele foram realizadas quatro regências, conduzidas em dupla que se constituíram em temas sobre a diversidade por meio do ensino formal de Sociologia. Neste sentido, foram trabalhados a desnaturalização do evolucionismo social, por meio do reconhecimentos de outras formas de conhecimentos que se fazem presentes em comunidades tradicionais, também se apresentou como o evolucionismo social desencadeou duas formas de violências, denominadas de genocídio e etnocídio, para em seguida, ver a sua relação com o racismo e o epistemicídio, por fim, distinguiu-se as formas de racismo estrutural e institucional.

O Estágio Supervisionado em Ciências Sociais foi realizado de modo remoto, durante os trimestres de 2020 e 2021. Neles destacou-se os principais desafios e

dificuldades. Nesse cenário foi reconhecida a importância do ensino presencial, enquanto prática de interação humana e de socialização. A partir da análise e da execução dos planos de ensino, percebeu-se a presença da diversidade no processo formativo do Ensino da Sociologia. Porém, destacou-se que essa realidade não está isenta de desafios e que não necessariamente se configura em outras instituições escolares. Por fim, apresentou-se que a diversidade só pode se constituir como princípio formativo mediante um processo de ocupação curricular, de construção de uma comunidade escolar e pela interculturalidade. Desse modo, reconheceu-se que as diferenças culturais devem estar dentro da escola como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito escolar. Bem como, o reconhecimento de que a consolidação de uma educação com base na interculturalidade se constitui, por meio de um processo tensional e de luta, dependendo não só da ocupação curricular, da relação ensino-aprendizagem entre docente e discente, mas também do Estado e da Sociedade Civil.

A esse propósito, a pesquisa é importante por analisar como os saberes e fazeres de comunidades tradicionais podem se constituir no processo de formação do ensino de Sociologia, reconhecendo que esses saberes se articulam com a memória coletiva e território e que são transmitidos por meio da valorização da ancestralidade. Por essa razão, o trabalho apresentado é fruto de uma perspectiva decolonial pelos seguintes pontos: a) o modo de transmissão dos saberes e práticas de autoatenção se constituem em uma lógica contrária ao eurocentrismo<sup>20</sup>; b) o modo de transmissão dos saberes e práticas de autoatenção compreendem a relação ensino-aprendizagem de modo contrário às noções de educação bancária e de reprodução e c) o modo de transmissão dos saberes e práticas de autoatenção tem como base a articulação entre memória coletiva, território e a ancestralidade.

Neste estudo faltou ser abordado como o processo de diversidade enquanto princípio formativo se apresenta no contexto presencial de ensino, no sentido de que a prática do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais foi realizada de modo remoto, devido a pandemia da Covid-19. O que comprometeu a redução das categorias de tempo e espaço, vivenciadas nesse contexto de isolamento, afetando a redução do número de aulas, bem como o contato com outros espaços escolares e com outros sujeitos envolvidos nesse processo. Mesmo tendo esses desafios, o trabalho apresentado pode contribuir para

---

<sup>20</sup>O Eurocentrismo pode ser utilizado para designar a centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo.

a realização de futuras pesquisas, no sentido de apresentar noções como corporalidades, território, ancestralidade e memória coletiva que podem ser revelados por meio dos saberes e práticas de autoatenção.

Por fim, o trabalho realizado proporcionou aspectos fundamentais para a minha formação em Ciências Sociais, por reconhecer que outras formas de conhecimentos e fazeres podem ser a base de um processo de construção de uma educação interdisciplinar, constituída na diversidade. Entendendo que a diversidade enquanto princípio formativo depende de um processo, envolvendo não só docentes e discentes, mas também o Estado e a Sociedade Civil. Assim, o estudo apresentado foi uma forma de intervir na realidade vigente, dentro de seus próprios limites e dificuldades, vinculando a experiência vivida à vivência atual, características cruciais da etnografia e atribuindo ênfase ao ensino de Sociologia em uma instituição formal de ensino.

## REFERÊNCIAS

Autocuidado como estratégia coletiva. Site Youtube. 20 de novembro de 2020. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=k6b\\_jcjoRk0](https://www.youtube.com/watch?v=k6b_jcjoRk0).

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BERGAMASCHI, M. A; ANTUNES, C. P. **Professores indígenas no Sul do Brasil: dos contextos de dominação/submissão aos caminhos da autonomia**. Foro de Educación. v. 18, p. 103-124, 2020.

CASTRO, SP; CASTRO, CA; NOLASCO, F; ROSA FR; ROSA, JC. **Relatório da Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sociocultural da CRQ Tanque do Padre Pinhal, Município de Poconé – Mato Grosso**. Cuiabá: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); 2014. Nº:54240.000093/2012-11.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p.96 – 124.

CASTORINO, Adriano. **“Ensino à distância como armadilha perfeita”**. In. Cadernos Textos e Debates / Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas. Número 20 (2020) - Florianópolis: UFSC/NUER, 2020, 50 p.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2 ed. São Paulo, 1998.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 10, p. 171-189, 2010.

CARSTEN, Janet. **A matéria do parentesco**. Revista de Antropologia da UFSCAR, 2014.

CERQUEIRA, Ana Carneiro. **O “povo” parentes dos Buracos: mexida de prosa e cozinha no cerrado mineiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

COVOLAN, F. C.; GONZALEZ, E. T. Q. **Sesmarias, lei de terras de 1850 e a cidadania – sistema legal X sistema social**. In: XVII Congresso Nacional de Condepi, 2008.

Constituição Federal; Constituição do Estado de Mato Grosso; **Lei Orgânica do Município de Poconé/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90)**.

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios**. In: MORAES, Amaury Cesar (Org.). *Sociologia: Ensino Médio*. Brasília, Ministério da Educação, v.15, 2010, p. 65-74

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008

FAVRET-SAADA, Jeanne. (2005), “**Ser Afetado**”. *Cadernos de Campo*, v. 13, n.º 13: 155-161.

FERREIRA DA SILVA, Nayara Marcelly. *Diário de Campo*, 2016.

FERREIRA DA SILVA, Nayara Marcelly. *Diário de Campo*, 2020 – 2021.

FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25<sup>a</sup> ed. (1<sup>a</sup> edição: 1968). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, [1973] 1989.

GOLDMAN, Marcio. “**A construção ritual da pessoa: a possessão no candomblé**”, *Religião e Sociedade*, vol. 12(1): 22-54. 1985.

Gomes, Nilma Lino (2017). **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Vozes, 154 p. ISBN: 978-85-326-5579-0.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. *Soc. estado*. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1991.

HAAL, Stuart. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

JESUS, Nauk Maria de. **A capitania de Mato Grosso: História, historiografia e fontes. Territórios e Fronteiras** (Online), v. 05, p. 93-113, 2012.

KAWAHALA, EDELU; SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar Y. **Prelúdio à filosofia da diferença: uma leitura do livro La filosofia crítica de Kant**. *Revista de Ciências Humanas*, v. 48, p. 176-181, 2014.

Kusch, R. (1979). **El pensamiento indígena y popular em América**. Buenos Aires: Ed. Hachette.

LATOUR, B. e WOOLGAR, S. (1997). **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

LUGONES, M. (2008). **Rumo a um Feminismo descolonial**. Revista de Estudos Feministas. 22 (3), setembro-novembro. 935-952.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Santa Catarina: NUER/UFSC, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. **Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil**. In: Osvaldo Martins de Oliveira (Org.). Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: ABA, 2016. Pp. 289-304.

LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?** Horiz. antropol. [online]. 1999, vol.5, n.10, pp.123-149.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, N. L. "[...] Nós aqui é espaço dos sem vez": **Quilombolas e Educação em Poconé-MT**. 2019.

MATOS, Maurício Sousa; COSTA, Breno Rafael da; CARVALHO, Lilian Amaral de. **A pandemia e o ensino de Ciências Sociais: Uma experiência de implementação das atividades remotas da disciplina de Sociologia em uma escola pública do interior baiano**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 12, 6 de abril de 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Orality da memória**. In: FONSECA, M. N. S. (org.). Brasil afrobrasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-86.

MACEDO, Ulla. **A “dona do corpo”: um olhar sobre a reprodução entre os Tupinambá da Serra-BA**. Dissertação de mestrado. Bahia: UFBA, 2007.

MALUF, Sônia W. **Eficácia simbólica: dilemas teóricos e desafios etnográficos**. In: **Para além da eficácia simbólica: estudos em ritual, religião e saúde**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAUSS, Marcel – [1938]. **“Uma categoria do espírito humano: a noção de Pessoa, a de ‘Eu’”**. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac&Naify.

MAUSS, Marcel. **“Ensaio sobre a Dádiva”**. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MIGNOLO, W. (2007). **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade. n 34, pp. 287-324.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550>. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Pécio Santos de. **Introdução à sociologia: ensino médio**, volume único. 2.ed. São Paulo: Ática, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. *Revista de Antropologia*. São Paulo, 1998.

PALUDO, Elias Festa. **Os desafios da docência em tempos de pandemia**. v. 17 n. 2 (2020): Seção Especial COVID-19 e Edição Especial I Seminário Sociologia e Política. Em tese.

POLLAK, MICHAEL. **Memória e identidade social; Memória, esquecimento, silêncio**. (1989).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio de Aplicação**, Florianópolis, 2019.

QUIJANO, A. (2005). **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: siglodelHombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SARANDY, Flávio. **O trabalho com temas e conteúdos no ensino de sociologia**. In: Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio: desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 5, out. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, B. S. (2009). **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In B.S. Santos, &M.P.Menezes. Epistemologias do sul. Portugal: Ed.Cortez.

SANTOS, Raynice Souza dos. 7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA grupo de trabalho GT 01: A docência de Ciências Sociais/Sociologia no mundo digital: as metodologias de ensino em Ciências Sociais na educação básica título do trabalho. **Os desafios e possibilidades do ensino de sociologia em tempos de pandemia: a experiência de uma escola da zona rural do interior do Pará Belém**, Pará 2021.

Saberes indígenas para uma educação intercultural, promovido pelo projeto Ancestralidade Ameríndia, pelo projeto de extensão Diálogos para ERER (CAp/UFRGS) e pelo programa de extensão Línguas e Educação Antirracista (CAp/UFRGS). Curso de extensão.

Saberes Ancestrais e Práticas de Cura, promovido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade de Pernambuco (UPE). Curso de extensão, 2021.

SILVA, Gilian Evaristo França. **Espaço, Poder e Devoção: as Irmandades Religiosas da Fronteira Oeste da América Portuguesa (1745 - 1803)**. Paco Editorial; 1ª edição (1 dezembro 2019).

SODRÉ, Muniz A. C. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

TAVARES, Julio Cesar (de S.). **Rumo a antropologia da comunicação: usos do corpo e da linguagem entre afrodescendentes no Rio de Janeiro: Uma antropologia cognitiva da corporeidade**, 2013.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016.

VIEIRA, Suzane de Alencar. **Resistência e Pirraça na Malhada. Cosmopolíticas Quilombolas no Alto Sertão de Caetité**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2015.

VIANA, Thereza Cristina Bertazzo Silveira. **Plano de Ensino**, 2020

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. In: A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo, 2002.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. COLE, 2009.

WALSH, Catherine. **Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.