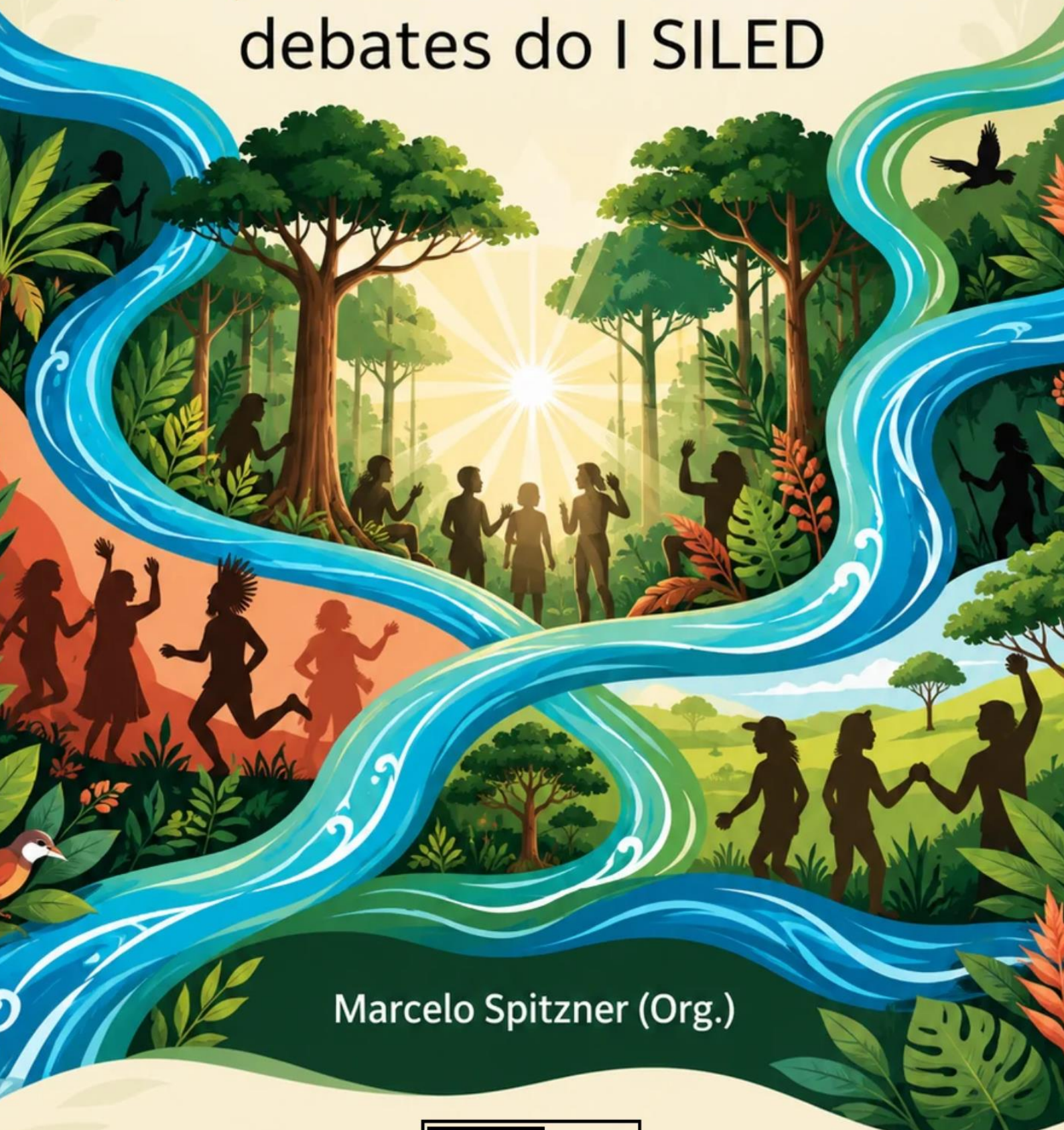
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADES

debates do I SILED



Marcelo Spitzner (Org.)

thesis editora científica

2026 - Thesis Editora Científica
Copyright © Thesis Editora Científica.
Copyright do texto © 2026 Organização e autores.
Copyright da edição © 2026 Thesis Editora Científica
Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pela Organização e autores.
Open access publication by Thesis Editora Científica.
Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira.
Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Ed. Cien., Organização e autores.
Revisão: Organização e autores.

Licença Creative Commons
Educação, Diversidade e (In)visibilidades - debates do I SILED da Thesis Editora Científica está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Thesis Editora Científica. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

O manuscrito foi previamente submetido à avaliação cega pelos pares (*blind peer review*), membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovado para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

ISBN: 978-65-83199-89-8

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Felipe Cardoso Rodrigues Vieira – lattes.cnpq.br/9585477678289843
Adilson Tadeu Basquerote Silva – lattes.cnpq.br/8318350738705473
Andréia Barcellos Teixeira Macedo – lattes.cnpq.br/1637177044438320
Eliana Napoleão Cozendey da Silva – lattes.cnpq.br/2784584976313535
Rodolfo Ritchelle Lima dos Santos – lattes.cnpq.br/8295495634814963
Luís Carlos Ribeiro Alves – lattes.cnpq.br/9634019972654177
João Vitor Andrade – lattes.cnpq.br/1079560019523176
Bruna Aparecida Lisboa – lattes.cnpq.br/1321523568431354
Júlio César Coelho do Nascimento – lattes.cnpq.br/7514376995749628
Ana Paula Cordeiro Chaves – lattes.cnpq.br/4006977507638703
Stanley Keynes Duarte dos Santos – lattes.cnpq.br/3992636884325637
Brena Silva dos Santos – lattes.cnpq.br/8427724475551636
Jessica da Silva Campos – lattes.cnpq.br/7849599391816074
Milena Cordeiro de Freitas – lattes.cnpq.br/5913862860839738
Thiago Alves Xavier dos Santos – lattes.cnpq.br/4830258002967482
Clarice Bezerra – lattes.cnpq.br/8568045874935183
Bianca Thaís Silva do Nascimento – lattes.cnpq.br/4437575769985694
Ana Claudia Rodrigues da Silva – lattes.cnpq.br/6594386344012975
Francisco Ronner Andrade da Silva – lattes.cnpq.br/5014107373013731
Maria Isabel de Vasconcelos Mavignier Neta – lattes.cnpq.br/8440258181190366
Anita de Souza Silva – lattes.cnpq.br/9954744050650291
Sara Milena Gois Santos – lattes.cnpq.br/6669488863792604
Leônidas Luiz Rubiano de Assunção – lattes.cnpq.br/4636315219294766
Jose Henrique de Lacerda Furtado – lattes.cnpq.br/8839359674024233
Noeme Madeira Moura Fé Soares – lattes.cnpq.br/7107491370408847
Luciene Rodrigues Barbosa – lattes.cnpq.br/2146096901386355
Mário Cézar de Oliveira – lattes.cnpq.br/8924508898024445
Antonio da Costa Cardoso Neto – lattes.cnpq.br/9036328153320126
Elisabete Soares de Santana – lattes.cnpq.br/1149505575311414
Thiago Santos Borges – lattes.cnpq.br/4495115911159968
Alessandra Souza dos Santos – lattes.cnpq.br/5313671194713784
Mateus Henrique Dias Guimarães – lattes.cnpq.br/7137001589681910
Emelyn Glorys Herasme Henríquez – lattes.cnpq.br/7314295633439757
George Luiz Néris Caetano – lattes.cnpq.br/0598052051026256

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL

Bianca Dorothéa Batista – http://lattes.cnpq.br/9453952392555730

Carlos Alberto Correia – http://lattes.cnpq.br/8561510670680874

Cíntia Cintia Acosta Kütter – http://lattes.cnpq.br/9202260735566342

Dayana Viviany Silva de Souza Russo – http://lattes.cnpq.br/5624228795649986

Irisneia Brito e Silva – http://lattes.cnpq.br/6687814191507348

Nelson Ferreira Marques Júnior – http://lattes.cnpq.br/8480751886376403

Renata Gonçalves Gomes – http://lattes.cnpq.br/0103198573166011

Sindy Rayane de Souza Ferreira Mendes – http://lattes.cnpq.br/7918893509994784

Valéria de Paula Ribeiro Ferreira – http://lattes.cnpq.br/1346292292372804

2026 - Thesis Editora Científica
Copyright © Thesis Editora Científica.
Copyright do texto © 2026 Organização e autores.
Copyright da edição © 2026 Thesis Editora Científica
Direitos para esta edição cedidos à Thesis Ed. Cien. pela Organização e autores.
Open access publication by Thesis Editora Científica.
Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira.
Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Ed. Cien., Organização e autores.
Revisão: Organização e autores.

Catalogação na Publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação, diversidade e (in)visibilidades: debates do I SILED / Organização e Apresentação de Marcelo Spitzner; Posfácio de Jefferson Luis da Silva Cardoso. – Teresina-PI: Thesis Editora Científica, 2026.

Autores: Almir João da Rocha, Ana Izabel Souza de Castro, Anyelle Samy Costa de Oliveira, Bárbara Neves Salviano de Paula, Beatriz Cristina Oliveira Martins, Cledson Oliveira dos Santos, Deiselene Conceição Souza Nazaré, Elizabeth Emília da Conceição, Jefferson Luis da Silva Cardoso, João Paulo Ferreira da Silva, Joyce Caridade Maquiné, Júlio César Miguel de Aquino Cabral, Luana Costa Viana Montão, Marcelo Spitzner, Rainei Rodrigues Jadejiski, Stefani Cristina Iijima Nobumasa, Uilamir Costa de Alencar.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83199-89-8

1. Educação e diversidade. 2. Inclusão educacional. I. Spitzner, Marcelo (Organização e Apresentação). II. Cardoso, Jefferson Luis da Silva (Posfácio). III. Título.

CDD 370.117

Índice para catálogo sistemático

I. Educação e diversidade

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: 8

Entre Margens, Vozes e Epistemologias: Por uma Pedagogia da Reexistência, da Confluência e da Visibilidade

Marcelo Spitzner – UFRA

CAPÍTULO 1: 16

EDUCAÇÃO DO CAMPO:

Uma construção praxilógica epistêmica

João Paulo Ferreira da Silva - UFPB

Júlio César Miguel de Aquino Cabral – UFCG/UEPB

CAPÍTULO 2 30

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:

Avanços, Desafios e Possibilidades no PDDE

Almir João da Rocha – UFPE

Elizabeth Emília da Conceição – SEDUC

CAPÍTULO 3 42

CURRÍCULO, CULTURA E COTIDIANO:

A perspectiva de sujeitos ribeirinhos amazônicos

Ana Izabel Souza de Castro - UFRA

Beatriz Cristina Oliveira Martins - UFRA

Luana Costa Viana Montão - UFRA

CAPÍTULO 4 52

TERRITÓRIO, VOZES E SABERES EMERGENTES:

O círculo de cultura como prática pedagógica em uma escola do campo

Cledson Oliveira dos Santos- UNEB

CAPÍTULO 5 64

COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA E EPISTEMOLOGIAS FEMININAS NA AMAZÔNIA:

O podcast vozes do interior como estratégia de visibilização de mulheres rurais de Careiro

Joyce Caridade Maquiné – UFLA

CAPÍTULO 6 76

OFICINA SENSORIAL: MUNDO DE ALICE, EXPLORANDO OS SENTIDOS

Um Olhar Além da Visão

Deiselene Conceição Souza Nazaré – IFMS

Stefani Cristina Iijima Nobumasa – UFRA

CAPÍTULO 7 88
A INVISIBILIDADE DO ALUNO SURDO
o impacto da língua e do empoderamento lexical na formação sociocultural desse aprendiz
Bárbara Neves Salviano de Paula – UFMG
CAPÍTULO 8 100
EDUCAR NO CÁRCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SISTEMA PRISIONAL
Uilamir Costa de Alencar – UFAC
Anyelle Samy Costa de Oliveira– UFAC
CAPÍTULO 9 110
HISTÓRIA ORAL DE UM JOVEM RURAL:
diálogos sobre gêneros e sexualidades na escola do campo
Rainei Rodrigues Jadejiski – UFES
CAPÍTULO 10 120
MEMÓRIA, IDENTIDADE E TERRITÓRIO:
a produção de territorialidades pelas juventudes egressas do CEIER de Águia Branca
Rainei Rodrigues Jadejiski – UFES
POSFÁCIO 129
Prof. Dr. Jefferson Luis da Silva Cardoso (UFRA)
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 136

APRESENTAÇÃO:

Entre Margens, Vozes e Epistemologias: Por uma Pedagogia da Reexistência, da Confluência e da Visibilidade

Marcelo Spitzner – UFRA

Pensar a relação entre Educação, Diversidade e (In)visibilidades no cenário contemporâneo exige ir além da simples constatação da pluralidade cultural; requer o tensionamento radical das matrizes hegemônicas, eurocêntricas e urbanocêntricas que historicamente estruturaram o sistema educacional e a produção do conhecimento. Como adverte Nadja Hermann (2014, p. 13), os questionamentos emergentes provocam o "questionamento de verdades arraigadas, forçando-nos a rever conceitos e desestabilizando certezas as quais constituíram a base da ação pedagógica, herdada da racionalidade iluminista". As dinâmicas de invisibilização não ocorrem por acaso: constituem projetos de apagamento simbólico e epistemológico operados pela colonialidade. Como nos ensina o mestre quilombola Antonio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), o projeto colonial atua por adestramento e desterritorialização, buscando neutralizar o imaginário e enfraquecer a autonomia dos povos.

Em perfeita convergência, Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 234) apontam que as abordagens tradicionais e monoculturais tendem a ignorar ou distorcer as identidades particulares, forçando-as a "se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe". Essa homogeneização de procedimentos deriva de uma herança metafísica que "mantém uma íntima relação com as bases legitimadoras da educação moderna, evidenciada, sobretudo, na dificuldade em reconhecer algo de estranho e de diferente no cosmos, na razão, na cultura ou em nós mesmos" (HERMANN, 2014, p. 13).

Contra essa lógica de negação e nivelamento, a práxis educativa emerge como campo de disputa política, insurgência e descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. Exige-se, assim, a transição de um multiculturalismo meramente funcional para uma interculturalidade crítica, concebida como um "projeto de vida

que implica formas de viver e estar neste mundo; um projeto político, social, ético e epistêmico" (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 244).

A presente obra, intitulada **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADES: debates do I SILED**, consolida-se como fruto do *I Simpósio em (In)visibilidades, Literatura, Educação e Diversidade (I SILED)*, realizado entre 30 de junho e 02 de julho de 2025 pelo Projeto Literatura e (In)visibilidades, da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) – Campus Tomé-Açu. Mais do que registrar as discussões do evento, este e-book firma-se como um ensaio coletivo, polifônico e confluente. Na perspectiva de Nêgo Bispo, "a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece" (SANTOS, 2023, p. 4).

Esse movimento confluente encontra eco no aporte de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 248), ao definirem a educação intercultural como uma "pedagogia do encontro até suas últimas consequências", e na perspectiva ético-filosófica de Hermann (2014, p. 17), que assinala como "a força da pluralidade desenvolve uma sensibilidade para a diferença, que exige novo tratamento ético", provocando a abertura da nossa mentalidade e a desestabilização das hegemonias. Ao conectar os saberes das águas, das matas, dos quilombos, das periferias e dos corpos dissidentes, este volume desvela que a visibilidade não é uma mera concessão institucional ou tolerância passiva, mas uma conquista tecida na práxis cotidiana e na insurgência da palavra.

Os dez capítulos que compõem este e-book organizam-se em uma urdidura reflexiva que atravessa três grandes eixos teóricos:

1.TERRITORIALIDADES, MATRIZES ANCESTRAIS E EPISTEMOLOGIAS DAS ÁGUAS E DO CAMPO

A discussão teórica sobre o território na Educação do Campo e das Águas supera a visão restrita do espaço geográfico como mero recurso produtivo ou receptáculo neutro. O território é matriz epistemológica e formativa, tecido por memórias, afetos, disputas sociopolíticas e modos de vida. Trata-se do

contraponto direto à lógica do "desenvolvimento" predatório, a qual, segundo Nêgo Bispo, desconecta os seres do cosmos e impõe uma visão cosmofóbica da natureza. Contra a pretensão de universalidade que desconsidera os contextos e as particularidades, Hermann (2014, p. 19) pondera que "não temos como desconsiderar as diferenças e as singularidades de cada realidade cultural", pois as visões de mundo da alteridade nos interpelam e impõem limites às interpretações totalizantes.

Essa compreensão alinha-se ao postulado de Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 244), para quem a perspectiva intercultural crítica "conclama a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si".

Nessa perspectiva, **João Paulo Ferreira da Silva e Júlio César Miguel de Aquino Cabral (Capítulo 1)** analisam a construção de uma praxiologia epistêmica fundamentada na integração das memórias e práticas dos povos do campo, das águas e das matas ao currículo escolar. Ao tensionarem os aparelhos ideológicos do Estado e a alienação capitalista, os autores alinham-se ao pensamento contracolonial, reafirmando que a Educação do Campo é um movimento dialógico e de formação de consciência de classe indispensável para a emancipação humana.

Essa práxis enraizada no território ganha contornos de resistência no Semiárido baiano no estudo de **Cledson Oliveira dos Santos (Capítulo 4)**. O autor analisa a aplicação dos Círculos de Cultura freirianos em uma escola do campo em Pindobaçu (BA), articulando a defesa das matas ciliares e dos recursos hídricos à ancestralidade das mulheres quebradeiras de coco babaçu e quijilas. A experiência expressa com precisão a máxima de Bispo de que "a terra dá e a terra quer" (SANTOS, 2023, p. 59): a relação com o território não é de extrativismo predatório, mas de biointeração, cuidado e compartilhamento.

Na Amazônia paraense, **Ana Izabel Souza de Castro, Beatriz Cristina Oliveira Martins e Luana Costa Viana Montão (Capítulo 3)** investigam as concepções de sujeitos ribeirinhos sobre seus saberes cotidianos e o currículo escolar. As autoras evidenciam como o currículo monocultural e "sintético" perpetua a

invisibilidade dos saberes ancestrais, defendendo a urgente reconstrução da práxis pedagógica. Como observa Hermann (2014, p. 15), a tradição monocultural gera uma "dificuldade da educação escolar em trabalhar com a cultura das minorias" e um etnocentrismo que desqualifica aquilo que não se enquadra nos padrões dominantes. Reconstruir essa práxis exige abrir espaço para a alteridade e aceitar que interagir interculturalmente "contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade" (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 247).

Expandindo a compreensão da Amazônia a partir da comunicação comunitária e das epistemologias feministas interseccionais, **Joyce Caridade Maquiné (Capítulo 5)** analisa a experiência do podcast *Vozes do Interior: Mulheres de Careiro*, do Coletivo Ykamiabas (AM). A pesquisa explicita como a apropriação de mídias digitais e o registro das paisagens sonoras por mulheres rurais e ribeirinhas atuam como "feitiço" da palavra e estratégia contracolonial de combate ao apagamento, promovendo justiça epistêmica e empoderamento social.

2. POLÍTICAS DE EQUIDADE, FINANCIAMENTO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO INSTITUCIONAL

A garantia do direito à educação em contextos historicamente desfavorecidos impõe o exame crítico das políticas públicas, dos aportes financeiros e das estruturas institucionais. Como adverte Nêgo Bispo, as instituições estatais e suas políticas muitas vezes operam sob a lógica da padronização colonial, tentando enquadrar realidades orgânicas e comunitárias em modelos burocráticos rígidos.

De igual modo, Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 243) denunciam as abordagens funcionais que tentam apenas "administrar a diferença" sem questionar as causas da desigualdade. Sob o olhar ético de Hermann (2014, p. 20-21), compreende-se que a educação enfrenta a permanente e "produtiva relação tensional" entre a defesa de normas/princípios universais de igualdade e o respeito ético à pluralidade e à diferença. Trata-se de reconhecer que "uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum" (HERMANN, 2014, p. 21), mas esse mundo comum deve ser

constantemente reconfigurado para que "ninguém possa ser excluído em nome do universalismo moral" (HABERMAS apud HERMANN, 2014, p. 21).

No campo das políticas de financiamento, **Almir João da Rocha e Elizabeth Emília da Conceição (Capítulo 2)** realizam uma análise documental sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em escolas quilombolas. Os autores identificam avanços normativos na descentralização da gestão, mas denunciam entraves estruturais e burocráticos que engessam a autonomia das comunidades. A análise reflete a contradição apontada por Bispo de que as normas estatais frequentemente ignoram as práticas de autogestão quilombola, reforçando a necessidade de articular "políticas de igualdade com políticas de identidade" (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 251).

No contexto do sistema prisional, espaço de vigilância, privação e controle simbólico, **Uilamir Costa de Alencar e Anyelle Samy Costa de Oliveira (Capítulo 8)** problematizam a formação docente e a precarização do trabalho pedagógico no cárcere. O estudo explicita a urgência de desmantelar dinâmicas de adestramento e atrofia dos sujeitos, defendendo uma educação humanizadora e fundada na escuta. Nêgo Bispo pondera que "a cidade é um território arquitetado exclusivamente para os humanos" e de controle (SANTOS, 2023, p. 8); a reflexão dos autores nos desafia a construir frestas de emancipação e dignidade, apostando em práticas que promovam a "desconstrução de subalternidades" (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 253) e a abertura da sensibilidade para com os sujeitos marginalizados (HERMANN, 2014, p. 15).

3. LINGUAGENS, CORPOS E SEXUALIDADES: SABERES DISSIDENTES E PRÁTICAS DE EMANCIPAÇÃO

A diversidade cultural, corporal e de gênero exige o desmonte do modelo homogeneizante de escola. Enquanto o pensamento colonial e as heranças metafísicas impõem a unicidade e a mesmidade, a emergência da pluralidade traz o reconhecimento da alteridade. Hermann (2014, p. 21) enfatiza que "os discursos sobre a diferença mostram perspectivas outras e não devem ser considerados desvios, ao contrário, promovem o confronto de nossas convicções", ampliando a nossa sensibilidade ética e pedagógica. A linguagem,

a literatura e a arte emergem, assim, não como mercadorias escrituradas, mas como "conversa das almas" e arenas de libertação (SANTOS, 2023, p. 11).

Nesse contexto, a escola precisa se constituir como um "entrelugar" (BHABHA apud COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 241) — um espaço em que a experiência da diferença se torna "uma oportunidade de manejo da moralidade, pois possibilita um exame de nossas convicções morais, permite-nos aprender com o limite que o outro nos impõe e abre espaço para a tolerância" (HERMANN, 2014, p. 20).

Tratando dos desafios do público surdo, **Bárbara Neves Salviano de Paula (Capítulo 7)** analisa como a falta de acessibilidade e o desconhecimento da Libras inviabilizam a autonomia e promovem a invisibilidade social. A autora demonstra a potência das Ciências do Léxico e da Lexicografia Pedagógica como instrumentos essenciais para a emancipação linguística e a afirmação da identidade surda. Esse movimento ecoa o exercício de "guerra das denominações" proposto por Nêgo Bispo, bem como o imperativo de superar o egoísmo lógico e cultural ao acolher o entendimento e a linguagem do outro (HERMANN, 2014, p. 18).

No âmbito da inclusão e do combate ao capacitismo, **Deiselene Conceição Souza Nazaré e Stefani Cristina Iijima Nobumasa (Capítulo 6)** apresentam o relato da *"Oficina Sensorial: Mundo de Alice — Um olhar além da visão"* (UFRA). Ao privilegiar o tato, o olfato e a audição, a atividade desafia a hegemonia da visão e reconecta os sujeitos com a sensibilidade do corpo. Como ressaltam Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 253), "a educação intercultural é geradora de sensibilidade, na medida em que possibilita a reflexão associada à emoção", alinhando-se à visão de Hermann (2014, p. 19) de que a pluralidade desestabiliza certezas e favorece uma "outra sensibilidade" para com a experiência humana.

A dimensão das identidades dissidentes no espaço rural é aprofundada por **Rainei Rodrigues Jadejiski (Capítulo 9)**. A partir da História Oral Temática com um egresso de um Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER-ES), o autor evidencia como o acolhimento pedagógico permitiu a validação de

identidades bissexuais e a articulação entre o pertencimento rural e a diversidade sexual.

No **Capítulo 10**, **Rainei Rodrigues Jadejiski** amplia essa reflexão ao investigar como as memórias escolares de jovens egressos do CEIER atuam na produção de territorialidades e projetos de vida. Ao articularem saberes científicos e populares em defesa da agroecologia e da agricultura familiar, esses jovens ressignificam a escola do campo como um território de confluência, desconstruindo estigmas e demonstrando como a valorização da diferença estimula novas e plurais formas de vida e de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O e-book **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADES: debates do I SILED** constitui-se, assim, como uma vigorosa teia dialogal, intercultural, ética e contracolonial. Ao cruzar as águas da Amazônia, os sertões baianos, os territórios quilombolas, os espaços prisionais e as vivências das pessoas com deficiência e dos sujeitos LGBTQIAPN+, a obra reafirma que não há projeto educativo verdadeiramente democrático sem o reconhecimento da ancestralidade, a valorização das diferenças e a escuta atenta das epistemologias do território.

A educação intercultural, como apregoam Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 253), "contempla uma proposta de transformação estrutural e sócio-histórica, na medida em que concebe a pedagogia como política cultural". Sob o olhar ético de Nadja Hermann (2014, p. 21-22), essa experiência "força a educação a rever seus próprios pressupostos" e convoca-nos a desenvolver uma imaginação teórica e prática sensível ao nosso tempo, na qual a alteridade não seja vista como ameaça ou desvio, mas como força viva e transformadora.

Inspirados por essas premissas e pela sabedoria de Nêgo Bispo, desejamos que este volume nos ajude a "enfeitiçar a língua" pedagógica (SANTOS, 2023, p. 4), incomode as certezas postas, desestabilize posturas etnocêntricas e estimule o desaprendizado das lógicas de apagamento.

Que estas páginas inspirem educadoras, educadores, pesquisadores e ativistas na consolidação de uma práxis comprometida com a vida, com a justiça socioambiental, com a sensibilidade ética e com o direito inalienável de ser, confluir e reexistir.

Tenham todas, todos e todes uma excelente, reflexiva e transformadora leitura!

REFERÊNCIAS

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012.

HERMANN, Nadja. Educação e diversidade. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-24, 2014.

SANTOS, Antonio Bispo dos (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

CAPÍTULO 1:
EDUCAÇÃO DO CAMPO:

Uma construção praxilógica epistêmica

João Paulo Ferreira da Silva - UFPB

Júlio César Miguel de Aquino Cabral – UFCG/UEPB

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo debater e analisar a Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico emancipatório e contra-hegemônico. Seu objeto de estudo centra-se na construção de uma praxiologia epistêmica fundamentada na integração dos saberes, identidades, memórias e práticas cotidianas dos povos do campo, das águas e das matas com o currículo escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. O aporte teórico e conceitual estrutura-se no diálogo com autoras e autores como Caldart (2002; 2012), Ferreira (2009), Reigota (2012), Althusser (1980) e Freire (1994), articulando conceitos centrais como práxis pedagógica, reflexividade crítica, conscientização, educação ambiental e os aparelhos ideológicos do Estado em tensão com a formação de classe e os movimentos sociais. O período da análise compreende o marco histórico desde a Constituição Federal de 1988 e a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo até os marcos legais e desafios operacionais contemporâneos (1988–2024). Conclui-se que a Educação do Campo transciende a mera oferta de escolarização rural ou a adaptação normativa da Lei nº 9.394/1996, constituindo-se como um movimento dinâmico, dialógico e epistêmico indispensável para superação da alienação capitalista. Sua efetivação plena exige o combate ao fechamento de escolas rurais, a eliminação da distorção idade-série, a garantia de concursos específicos para professores, a valorização da formação docente e o fortalecimento de políticas públicas permanentes que assegurem o protagonismo e a dignidade humana das comunidades campesinas.

Palavras-chave: Educação do campo; Práxis pedagógica; Movimentos sociais; Currículo contextualizado; Formação docente.

Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo debatir y analizar la Educación del Campo como un proyecto político-pedagógico emancipador y contrahegemónico. Su objeto de estudio se centra en la construcción de una praxiología epistémica fundamentada en la integración de los saberes, identidades, memorias y prácticas cotidianas de los pueblos del campo, de las aguas y de los bosques con el currículo escolar. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica y documental con enfoque cualitativo. El soporte teórico y conceptual se estructura en el diálogo con autores como Caldart (2002; 2012), Ferreira (2009), Reigota (2012), Althusser (1980) y Freire (1994), articulando conceptos centrales como praxis pedagógica, reflexividad crítica, concienciación, educación ambiental y los aparatos ideológicos del Estado en tensión con la formación de clase y los movimientos sociales. El período de análisis abarca el marco histórico

desde la Constitución Federal de 1988 y la 1ª Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo hasta los marcos legales y desafíos operativos contemporáneos (1988-2024). Se concluye que la Educación del Campo trasciende la mera oferta de escolarización rural o la adaptación normativa de la Ley 9.394/1996, constituyéndose como un movimiento dinámico, dialógico y epistémico indispensable para superar la alienación capitalista. Su plena realización exige combatir el cierre de escuelas rurales, eliminar la distorsión edad-grado, garantizar concursos públicos específicos para docentes, valorar la formación magisterial y fortalecer políticas públicas permanentes que aseguren el protagonismo y la dignidad humana de las comunidades campesinas.

Palabras clave: Educación del campo; Praxis pedagógica; Movimientos sociales; Currículo contextualizado; Formación docente.

Abstract:

This study aims to discuss and analyze Rural/Field Education (Educação do Campo) as an emancipatory and counter-hegemonic politico-pedagogical project. Its object of study focuses on the construction of an epistemic praxiology rooted in integrating the knowledge, identities, memories, and daily practices of rural, forest, and water traditional peoples into the school curriculum. Methodologically, it adopts a qualitative bibliographic and documentary research approach. The theoretical and conceptual framework is built through dialogue with authors such as Caldart (2002; 2012), Ferreira (2009), Reigota (2012), Althusser (1980), and Freire (1994), articulating key concepts such as pedagogical praxis, critical reflexivity, consciousness-raising, environmental education, and State ideological apparatuses in tension with class consciousness and social movements. The period of analysis encompasses the historical trajectory from the 1988 Brazilian Federal Constitution and the 1st National Conference for Basic Rural Education to contemporary legal frameworks and operational challenges (1988–2024). The research concludes that Rural Education goes beyond mere rural schooling or normative adaptations of Law No. 9.394/1996, establishing itself as a dynamic, dialogic, and epistemic movement vital to overcoming capitalist alienation. Achieving its full implementation requires halting rural school closures, eliminating age-grade distortion, guaranteeing specific public examinations for teachers, enhancing teacher training, and strengthening sustainable public policies that ensure the agency and human dignity of peasant communities.

Keywords: Rural education; Pedagogical praxis; Social movements; Contextualized curriculum; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação do campo deve ser pensada como uma formação que consubstancia os saberes e fazeres do campo, essencialmente seria a construção de epistemologias voltadas para a construção da identidade, memória e história dos povos do campo, das águas e das matas. Nesse fazer, busca-se construir uma

praxiológia que não diverge das práticas do cotidiano campesino, mas adota e complementa os saberes passados através das memórias e histórias desses espaços, valorizando a sabedoria e conhecimentos dispostos e expostos nesses territórios.

Em 1988, ano da Constituição Federal do Brasil, realizou-se a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Segundo Caldart (2002), foi nesse contexto que se deu o batismo coletivo de uma nova forma de pensar e lutar pela educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Coube, então, aos movimentos sociais a missão de propor novos paradigmas e preocupações voltados à formação dos sujeitos campesinos, mobilizando o debate sobre a educação rural e propondo um novo paradigma: a educação do campo.

Essa nova proposta, visava viabilizar a construção de um novo currículo, preocupados com a exploração e valorização de conhecimentos dos povos do campo, isso quer dizer, uma educação que pudessem adaptar-se as especificidades locais, fazeres, saberes sociais e culturais praticados na comunidade que está presente e ocupa-se de educar os sujeitos do campesinato.

Durante a 1ª Conferência, os movimentos sociais do campo, organizados em diferentes frentes, segundo Caldart (2002), ocuparam-se de levantar algumas bandeiras, definindo esse espaço como vital para a manutenção digna e legítima dos povos originários, bem como estabelecendo-o como lugar de luta contínua por políticas públicas específicas, a saber: um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Esse debate foi essencial para a construção de epistemologias praxiológicas capazes de emancipar, humanizar e politizar esse segmento.

Podemos compreender que esse processo elevou o debate a patamares que romperam fronteiras, segmentando-se ao mesmo tempo em que se ampliava por diferentes espaços do Brasil, gerando mobilizações com a sociedade, numa mensagem clara pela independência dos povos do campo, das águas e das matas, modificando a forma, o imaginário, a história e o posicionamento político de educadores e educadoras do campo.

Na esteira desse debate, e como resultado das lutas empreendidas, surgiu a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), o que demonstra a flexibilidade do Estado Nacional em atender aos movimentos sociais organizados nesse período histórico no Brasil. Para além disso, evidencia que só é possível avançar na luta dos trabalhadores e trabalhadoras se caminharmos juntos; é no combate que se forjam as consciências de classe, social e de pertencimento, alcançando direitos e assumindo deveres.

Segundo Santos e Freire (2024), "[...] a educação é um direito garantido pela Constituição (Brasil, 1988), o Estado tem por obrigação ofertar ensino público, gratuito e de qualidade, para permitir que a população tenha acesso a ela" (Santos e Freire, 2024, p. 295). Embora reconheçamos que esse direito seja essencial, esse modelo de educação ainda representa um desafio para muitos espaços escolares no país. É importante notar que educar nessa direção pode levar os educandos e educandas a um processo de reflexão e ação.

Esse binômio mobilizaria as comunidades a reconhecerem seu direito de ser e existir, de exercer seu papel político, social e cultural em direção à construção de políticas de vivência, em vez de sobrevivência, no campo, restituindo-se e constituindo-se como parte do processo de educação nesses espaços, desde que esse esforço não vise substituir ou violentar os saberes do campo, mas complementá-los.

DESENVOLVIMENTO

A educação do campo é validada jurídica e legalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (Brasil, 2002), Pronacampo/Lei n.º 11.947 (Brasil, 2009) e o Decreto de n.º 6.755 (Brasil, 2010) que foram elaborados pelos entes da Federação como direcionamento para as políticas de educação. Assim, para Caldart (2012, p. 262);

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

A mudança de paradigma de uma educação no campo para uma educação do campo é uma marca não apenas linguística mais se faz práxis e epistêmica, posto que o primeiro termo se refira á uma educação que atende o direito de tábua de lei, a segunda por sua vez vai muito além - da educação rural- está inscrita como aquela racionalizada para o seu lugar, com a participação social, vinculada aos fazeres, saberes, práticas e necessidades humanas, sociais, culturais e políticas.

De acordo com Caldart (2012), essa educação assume para si e consigo a: “perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”, que não deve ser tratada [...] como serviços nem [...] política compensatória e muitos menos como mercadoria (Caldart, 2012, p. 266)". Em vista disso, segundo Santos e Freire (2024):

[...] a Educação do Campo tensiona a forma escolar instituída, [....] mas exige que as pessoas entrem na escola como sujeitos, humanos, sociais, coletivos [...] ao convocar para uma tomada de posição política e ética diante do próprio conhecimento e dos vínculos que estabelecem com o tipo de sociedade e o tempo (Santos e Freire, p. 301-302, 2024).

De acordo com Cruz e Santos (2020), no que tange à Educação do Campo, com a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), cabe aos profissionais e educadores/as o dever de atuar em mobilizações voltadas à construção epistemológica, sobretudo no âmbito das

políticas públicas. Esse movimento deve ser político, no sentido de pressionar os setores públicos a inserir a educação do campo nas agendas governamentais, promovendo debates e forjando um processo de formação da consciência humanista.

Deste modo, podemos afirmar que o/a professor/a, em sua prática, deve buscar como arcabouço o que Freire (1994) enuncia como necessidade urgente de transformação social: o/a sujeito/a conscientizado/a, capaz de compreender a história e seu papel enquanto ser histórico e político. Assim, ele/ela se recusa a se acomodar, mobiliza-se e se organiza para transformar o mundo ao seu redor, mundo este resultado de sua atuação social e política.

Podemos, portanto, assegurar que a mudança não ocorre por força solitária ou por força física bruta, mas por meio de um processo político-educativo que possibilita ao sujeito reconhecer-se inserido na história e, consequentemente, como agente das transformações. Para que esse processo seja efetivo, é necessário articular a mobilidade da práxis e da epistemologia, de modo que uma exista em função da outra, em um movimento dialógico fundado na participação ativa do campo e de seus sujeitos: os trabalhadores.

Precisamente, é necessário proporcionar transformações na esfera ideológica, que viste a consciência de classe e sua formação, o que só será possível ao arrepio da classe dominante burguesa que ocupa as instituições como antros ideológicos. Não se trata de destruir as instituições, mas erigir pontes que viabilizem a passagem do campesinato do seu estado de dormência limbo-intelectual, para que possam pensar os seus espaços de forma ampla.

Nesse ponto, concordamos com Ferreira (2009, p. 09), quando nos lembra da necessidade que “a formação docente [...] seja feita [...] por meio de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal - profissional”. Segundo pressupõe Ferreira (2009), estamos em constante construção da nossa formação docente, humana, cultural e social. Mas, não podemos prescindir, de que esse processo ainda ocorre, em alguma medida, consubstanciado por um processo ideológico e de alienação dos sujeitos,

principalmente para os povos originários, das águas, dos campos, dos rios e das matas.

Fundamentalmente, nessa esteira como pensou Althusser (1980), as ideologias é uma condição fundamental de produção para que a formação social se estabeleça historicamente na sociedade, sem rompantes que visem maiores transformações e/ou desequilíbrios para as classes dominantes, que temem a humanização e a capacidade de consciência de classe dos trabalhadores, visando o seu controle e manutenção de um banco de reserva de força de trabalho no campo.

Althusser (1980) em suas reflexões sustenta "[...] que a reprodução da força de trabalho exige [...] a reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão [...] às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução [...] à ideologia da classe dominante" (ALTHUSSER, 1980, p. 21-22). Assim como temos nos esforçado para dirimir, Eagleton (1997, p. 19), esclarece: "um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando [...] crenças de modo a torná-las óbvias e [...] inevitáveis; denegrindo ideias que possam desafiá-lo". Deste modo:

> [...] as ideologias dominantes podem moldar ativamente as necessidades e os desejos daqueles a quem elas submetem; mas devem também comprometer-se, de maneira significativa, com as necessidades e desejos que as pessoas já têm, captar esperanças e carências genuínas, refleti-las em seu idioma próprio e específico e retorná-las a seus sujeitos de modo a converterem-se em ideologias plausíveis e atraentes. Devem ser “reais” o bastante para propiciar a base sobre a qual os indivíduos possam moldar uma identidade coerente, devem fornecer motivações sólidas para a ação efetiva, e devem empenhar-se, o mínimo que seja para explicar suas contradições e incoerências mais flagrantes. Em resumo, para terem êxito as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada. (EAGLETON, 1997,p. 26-27).

Considerando a dinâmica pela qual os processos educativos têm sido “produzidos” ao longo da história, que, de acordo com Silva e Chagas (2022), é “marcada pela tradição escolar [...] no Brasil, diferentes perspectivas educacionais se destacam e contribuem para o fortalecimento de determinadas

visões de mundo" (p. 41), observa-se que o sistema capitalista utiliza a alienação por meio do que Althusser (2009) classificou como aparelhos ideológicos do Estado.

Essa estrutura está presente em diversas instituições sociais, como escolas, religiões, família, partidos políticos, sindicatos e meios de comunicação e informação. Essas instituições são responsáveis por manter e naturalizar as relações capitalistas de produção, perpetuando a exploração sobre os proletários. Para apoiá-las, foi criado o aparelho repressivo do Estado, formado por tribunais, exércitos, polícias, prisões e parlamentos.

Esses processos, além de limitar o/a professor/a, minam qualquer possibilidade de construção de novas alternativas para a educação. Esse estado deletério pelo qual passam os campesinos provoca uma luta de classes marcada pela indiferença, em que os sujeitos se anulam por não se perceberem como integrantes de uma mesma classe: trabalhadores/as.

O fato de serem capturados por codinomes como "produtores rurais" ou simplesmente "agro-brasileiros" constitui uma tentativa de controle, anulando suas diferenças sociais e castrando sua capacidade de inventividade para outras formas de organização social, diferentes daquelas impostas pelo capital, voltadas à exploração de sua sobrevivência e mão de obra barata.

O resultado desse processo é a ausência de percepção e compreensão por parte dos sujeitos de que vivem sob forte contradição existencial, inscrita na própria necessidade da existência humana. Sem essa percepção, os campesinos não reconhecem que, desde o século XX, a aceleração do tempo e do espaço, impulsionada pelas dinâmicas sociais e tecnológicas, dificulta processar com clareza os impactos das ações do setor agropecuário, que buscam atender aos interesses do capitalismo em sua fase mais brutal.

Posto isto, é importante que saibamos, a partir de Santos (2007) que "as formas de distorção da realidade e da condição de existência humana do cidadão são extremamente numerosas e em muitos casos sutis e sofisticados" (p.91). Essa sutileza nos atravessa e atravanca não apenas a realidade vivida, mas também

as politicas públicas para uma relação saudável com a natureza de forma sustentável no âmbito educacional.

Nessa direção, segundo salienta Reigota (2012) “[...] estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente [...] é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza [...]” (REIGOTA, 2012, p. 13). A consciência de preservação e o envolvimento dos povos do campo nesse processo é um desafio necessário e urgente, pois só assim é possível construir propostas pedagógicas conjuntas e novas epistemologias do fazer, práxis.

Assim sendo, o atual cenário aponta para a necessidade de transformações urgentes da nossa relação com a comunidade, à educação e principalmente com o meio em que vivemos. Desta forma é necessário desenvolver fazeres e saberes estratégicos para; “envolver a comunidade [...] em pautas locais de problemas ambientais que vivenciam, para que compreendam e se envolvam com soluções passíveis de serem tomadas no coletivo, [...] sem deixar de lado questões de caráter global” (CASTANGE e MARIN, 2019, p. 151).

Como temos observado á construção de uma educação do campo como constructo praxilógica e epistêmico é um desafio complexo, possível apenas se houver a integração dos povos e sua conscientização, que não se dar por força bruta, mas por meio de uma educação comprometida com a mudança e a transformação social. Esse modelo, a que se propõe, a partir desse espaço de construção do esperançar, só é possível através da humanização dos sujeitos campesinos. Contudo, para que haja sucesso nessa empreitada, acreditamos que deveríamos seguir alguns passos indispensáveis, vencendo pelo menos seis desafios, com base em Santos e Nunes et al, 2020), quais sejam:

1º desafio: Consolidar a mudança da concepção de Educação Rural para a Educação do Campo, garantindo a continuidade do princípio pedagógico da Educação do Campo em sua dimensão epistêmica e de fortalecimento do campo como espaço de reprodução material da vida (Santos, 2020).

2º desafio: Eliminar a Distorção Idade-Série (DIS) ocasionada devido à falta de políticas públicas, que está associada às reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos na escola (Santos, A. R., &Barbosa, L. P. 2022).

3º desafio: Romper com as estruturas escolares abaixo de um padrão mínimo de qualidade, pois muitas escolas não têm água ou luz, a maioria não tem laboratório, biblioteca ou espaço de lazer (Santos, A. R., &Barbosa, L. P. 2022).

4º desafio: Garantir a realização de concurso público específico para professores que irão atuar nas escolas do campo, uma demanda permanente dos movimentos sociais do campo. Os cursos de formação universitária oferecidos pelo Pronera, além das Licenciaturas em Educação do Campo permitiram não só a democratização do acesso à formação universitária para os jovens do campo (Barbosa, 2015).

5º desafio: Combater o fechamento de escolas do campo conforme preconiza a Lei nº 12.960/2014, pois em 2015, no Brasil, haviam 64.091 escolas nas áreas rurais, enquanto que em 2018 esse número caiu para 51.519, demarcando que 12.572 escolas foram fechadas no período de apenas 3 anos. Desde 2011 o MST fomenta a Campanha Nacional Fechar Escola é Crime, com o objetivo de pressionar as Secretarias Municipais de Educação pela manutenção das matrículas em todas as escolas onde haja demandas (Santos, A. R., & Barbosa, L. P., 2022).

6º desafio: Não perder do horizonte que a reivindicação do direito à Educação do Campo prescinde a formação do sujeito histórico-político, no caso, os próprios sujeitos do campo, que manterão a luta histórica em defesa dos seus territórios, da realização da Reforma Agrária e de um projeto histórico para e emancipação humana (Santos, A. R., & Barbosa, L. P., 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de sua trajetória histórica, a Educação do Campo firmou-se como espaço de luta e resistência, construída coletivamente a partir dos saberes populares. Trata-se de um projeto político-pedagógico que rompe com a lógica

da educação rural tradicional, descontextualizada e alheia à realidade de seu público, e que colabora para a afirmação identitária e a valorização das práticas sociais e culturais dos povos do campo.

Os avanços conquistados não ocorreram de forma isolada nem alheios a uma luta popular mais ampla. Não se trata de um projeto elaborado apenas por intelectuais e imposto verticalmente às escolas. Ao contrário, essa construção resulta da articulação entre diferentes sujeitos: educadores, movimentos sociais e comunidades. As conquistas materializadas em diretrizes legais e políticas públicas atestam a força transformadora da educação quando vinculada às demandas da classe trabalhadora.

Embora sejam inegáveis os progressos, persistem inúmeros desafios para a implementação e universalização de um projeto de Educação do Campo em todo o território nacional. Entre os principais entraves está o modelo educacional homogeneizante, orientado pelos interesses do capital e presente em todo o tecido social.

Superar esses obstáculos exige compreender que a Educação do Campo vai além da escolarização formal: ela se concretiza como movimento praxiológico, dialógico e epistemológico, tendo como horizonte a humanização dos sujeitos. Para sua efetivação, é indispensável o fortalecimento de políticas públicas específicas, o investimento em infraestrutura e a valorização da formação docente, tanto inicial, nos cursos de licenciatura, quanto continuada, de modo a garantir professores críticos e comprometidos com a transformação social.

Assim, reafirma-se que a luta por uma Educação do Campo emancipatória não é apenas um direito constitucional, mas também um imperativo histórico e político. Trata-se de assegurar aos povos do campo o protagonismo em sua própria história, permitindo que se reconheçam como sujeitos políticos e sociais e, nesse processo, reinventem sua subjetividade e existência. Dessa forma, torna-se possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, plural e humanizada, em que o campo deixe de ser visto como espaço arcaico, atrasado ou restrito à subsistência, para ser reconhecido como território vivo, rico em saberes e cultura.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado.** Rio de Janeiro: Graal, Paz e Terra, 2009.

BARBOSA, L. P. (2015). Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: Os desafios da universidade pública no Brasil. In: A. A. Silva et al., **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**(pp. 147-212).

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. **Caderno 3**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BRASIL. **I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.** Texto base. Redação por CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasília: CNBB, MST, UNESCO, UNICEF e UnB, 1998.

CASTANGE, R. D.; MARIN, F. A. D. G. A educação ambiental e a escola no processo de construção da responsabilidade socioambiental. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 146-154, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 244-280.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25. (SECADI, Caderno 4).

CRUZ, Maria Angélica Conceição da e SANTOS, Elisandra Silva. **Diferenças e desafios do Ensino na Zona Rural e Urbana no Município de Coronel João**

Sába: um relato de uma pedagoga sobre sua vivência quando aluna do Ensino Fundamental. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 2, p. 1-14, set. 2020. Disponível em: https://www.coloquioeducon.com/. Acesso em: 20 de Abril de 2025.

EAGLETON, Terry. **Ideologia:** uma introdução. Editora da UNESP/ Boitempo: 1997.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana:** nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. Revista da USP, São Paulo, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11516. Acesso em: 18 de Março de 2022.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, D. B. dos; FREIRE, J. S. E. Educação do campo como política pública: aspectos históricos, teóricos e conceituais da política curricular para o campo no município de Palmas - TO. **Revista DisSol–Discurso, Sociedade e Linguagem**. Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 19, jan-jun/2024, p.293-p.314. Disponível em: http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/1183/597. Acesso em: 26 de Maio de 2024.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo. Editora: USP, 2007.

SANTOS, A. R. dos, & NUNES, C. P. (2020). **Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro**. Editora Edufba.

Santos, A. R., &Barbosa, L. P. (2022). **Movimentos sociais do campo, práxispolítica e inclusão em educação**: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(3). Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974/2761. Acesso em: 14 de Agosto de 2025.

SILVA, João Paulo Ferreira da e CHGAS, Waldeci Ferreira. **Revista discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro** - PPGICH-UNISA. v. 8, n. 1, Junho, 2022. São Paulo: Universidade Santo Amaro.

CAPÍTULO 2
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:

Avanços, Desafios e Possibilidades no PDDE

Almir João da Rocha – UFPE

Elizabeth Emília da Conceição – SEDUC

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir de documentos oficiais e institucionais, a atuação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas no contexto das escolas quilombolas, identificando seus impactos, limitações e potencialidades para a promoção da equidade educacional. O objeto da pesquisa são as resoluções, leis e normativas que regulamentam o repasse de recursos financeiros para essas instituições, com foco nas ações PDDE Básico, PDDE Campo, PDDE Água e Salas de Recursos Multifuncionais. A metodologia adotada é qualitativa, com base na análise documental e na técnica de análise de conteúdo, conforme os aportes teóricos de Bardin (2016) e Vala (2000). A análise temática permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes nos documentos, relacionados ao reconhecimento legal das escolas quilombolas, à descentralização da gestão financeira e à inclusão educacional. O corpus documental foi composto por legislações e resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), com destaque para a Lei nº 11.947/2009, a Resolução CD/FNDE nº 15/2021, a Resolução CD/FNDE/MEC nº 3/2024, e as Resoluções nº 2, nº 5 e nº 17, todas de 2021 e 2024. O período da análise compreende os marcos normativos vigentes entre 2021 e 2024. Os resultados evidenciam avanços importantes, como a inclusão normativa das escolas quilombolas nas políticas de financiamento da educação básica, a ampliação das ações agregadas voltadas à infraestrutura e à inclusão, e o estímulo à gestão democrática. No entanto, persistem desafios estruturais, como a insuficiência dos valores repassados, a fragmentação normativa, a falta de suporte técnico às unidades executoras e a ausência de mecanismos eficazes de monitoramento. Conclui-se que, embora o PDDE represente um avanço no enfrentamento das desigualdades educacionais, sua efetividade depende de aprimoramentos operacionais e de um compromisso político mais robusto com a justiça educacional.

Palavras-chave: PDDE, escolas quilombolas, financiamento da educação, análise documental, equidade educacional.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar, a partir de documentos oficiales e institucionales, la actuación del Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE) y sus acciones agregadas en el contexto de las escuelas quilombolas, identificando sus

impactos, limitaciones y potencialidades para la promoción de la equidad educativa. El objeto de la investigación son las resoluciones, leyes y normativas que regulan la transferencia de recursos financieros a estas instituciones, con énfasis en las acciones PDDE Básico, PDDE Campo, PDDE Agua y Salas de Recursos Multifuncionales. La metodología adoptada es cualitativa, basada en el análisis documental y en la técnica de análisis de contenido, según los aportes teóricos de Bardin (2016) y Vala (2000). El análisis temático permitió identificar núcleos de sentido recurrentes en los documentos, relacionados con el reconocimiento legal de las escuelas quilombolas, la descentralización de la gestión financiera y la inclusión educativa. El corpus documental está compuesto por legislaciones y resoluciones del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) y del Ministerio de Educación (MEC), destacando la Ley nº 11.947/2009, la Resolución CD/FNDE nº 15/2021, la Resolución CD/FNDE/MEC nº 3/2024 y las Resoluciones nº 2, nº 5 y nº 17, todas de 2021 y 2024. El período de análisis abarca los marcos normativos vigentes entre 2021 y 2024. Los resultados evidencian avances importantes, como la inclusión normativa de las escuelas quilombolas en las políticas de financiación de la educación básica, la ampliación de las acciones agregadas dirigidas a la infraestructura y la inclusión, y el estímulo a la gestión democrática. Sin embargo, persisten desafíos estructurales, como la insuficiencia de los valores transferidos, la fragmentación normativa, la falta de apoyo técnico a las unidades ejecutoras y la ausencia de mecanismos eficaces de monitoreo. Se concluye que, aunque el PDDE representa un avance en la lucha contra las desigualdades educativas, su efectividad depende de mejoras operativas y de un compromiso político más sólido con la justicia educativa.

Palabras clave: PDDE, escuelas quilombolas, financiación educativa, análisis documental, equidad educativa.

Abstract:

This article aims to analyze, based on official and institutional documents, the implementation of the Direct Money to School Program (PDDE) and its aggregated actions within the context of quilombola schools, identifying its impacts, limitations, and potential for promoting educational equity. The object of the research is the set of resolutions, laws, and regulations that govern the transfer of financial resources to these institutions, with emphasis on PDDE Basic, PDDE Field, PDDE Water, and Multifunctional Resource Rooms. The methodology is qualitative, based on documentary analysis and the content analysis technique, following the theoretical contributions of Bardin (2016) and Vala (2000). Thematic analysis was used to identify recurring meaning units in the documents, related to the legal recognition of quilombola schools, decentralization of financial management, and educational inclusion. The documentary corpus consists of legislation and resolutions issued by the National Fund for Educational Development (FNDE) and the Ministry of Education (MEC), including Law No. 11.947/2009, Resolution CD/FNDE No. 15/2021, Resolution CD/FNDE/MEC No. 3/2024, and Resolutions No. 2, No. 5, and No. 17, all from 2021 and 2024. The analysis covers the normative frameworks in force between 2021 and 2024.The results show significant progress, such as the normative inclusion of quilombola schools in basic education funding policies, the expansion of aggregated actions focused on infrastructure and inclusion, and the encouragement of democratic management. However, structural challenges remain, including insufficient funding, fragmented regulations, lack of technical support for executing units, and the absence of effective monitoring mechanisms. It is concluded that, although PDDE represents progress in addressing educational inequalities, its effectiveness depends on operational improvements and a stronger political commitment to educational justice.

Keywords: PDDE, quilombola schools, education funding, documentary analysis, educational equity.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito realizar uma análise documental do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de suas ações agregadas, com foco específico no contexto das escolas quilombolas. A investigação se insere no campo das inquietações epistêmicas de um professor quilombola — também ex-gestor de uma escola quilombola — e de uma técnica de planejamento da Secretaria Municipal de Educação, responsável por orientar as Unidades Executoras quanto à gestão dos recursos vinculados ao PDDE.

A análise foi conduzida a partir da leitura e interpretação de documentos oficiais, como a Lei nº 11.947/2009, que regulamenta o PDDE, e materiais disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), incluindo resoluções. Também foram examinadas publicações institucionais do Ministério da Educação e dados públicos sobre a aplicação do programa em escolas quilombolas, especialmente no que se refere às ações integradas: PDDE ESTRUTURA e PDDE QUALIDADE.

A escolha por escolas quilombolas como recorte analítico se justifica pela relevância dessas instituições na promoção de uma educação contextualizada, que valoriza os saberes ancestrais, a identidade cultural afro-brasileira e o protagonismo das comunidades tradicionais. A análise documental permite compreender como o PDDE tem sido operacionalizado nesses espaços, quais são os entraves administrativos e financeiros enfrentados, e de que forma as ações agregadas contribuem — ou não — para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

A partir daí, estabelecemos como questão-problema: De que forma o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas têm contribuído para o fortalecimento da educação quilombola, considerando os documentos oficiais e registros institucionais disponíveis?

Buscando responder a problemática, elencamos o seguinte objetivo: analisar os impactos e limitações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas no contexto das escolas quilombolas.

Dessa forma, este trabalho, para além da introdução, está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica sobre o PDDE e sua relação com a educação quilombola; em seguida, discute-se o conjunto de documentos analisados; posteriormente, são sistematizadas as evidências encontradas; e, por fim, são tecidas considerações sobre os limites e potencialidades do programa como instrumento de justiça educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir das reformas neoliberais implantadas desde a década 1990, a temática do financiamento educacional tem assumido papel central na compreensão da organização e da gestão da educação pública no Brasil. Essa relevância se acentua quando se analisam os vínculos entre o financiamento, as políticas educacionais e o papel do Estado brasileiro, bem como as influências dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas. Nesse cenário, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como uma das principais estratégias de repasse de recursos financeiros diretamente às unidades escolares, conferindo-lhes autonomia para identificar e atender suas demandas específicas.

Criado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o programa foi inicialmente denominado Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com o objetivo de financiar despesas de custeio das escolas públicas. Em 1998, por meio da Medida Provisória nº 1.784, passou a ser chamado de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo institucionalizado no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A proposta central do programa é descentralizar o repasse de recursos e desburocratizar a gestão financeira, permitindo que as escolas públicas da educação básica, bem como instituições de educação especial mantidas por

entidades filantrópicas, recebam diretamente os recursos federais, sem a intermediação dos governos estaduais ou municipais.

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro passou por um processo de reconfiguração influenciado por ideais neoliberais, que resultaram na redução de sua atuação como promotor do bem-estar social, contrariando os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. No campo educacional, esse movimento gerou tensões entre o governo e a sociedade civil, especialmente em relação ao financiamento da educação básica. O PDDE, nesse contexto, surgiu como uma tentativa de garantir condições mínimas de funcionamento das escolas, por meio de repasses anuais em duas parcelas, destinados à manutenção das instalações físicas, aquisição de materiais pedagógicos e realização de pequenos investimentos.

Segundo Pinheiro (2012), o PDDE é uma “política educacional que visa à descentralização dos recursos financeiros, à participação da comunidade escolar e à autonomia da gestão, com o propósito de melhorar a qualidade da educação” (p.15). Corroborando com o autor supracitado, Adrião e Peroni (2007) acrescentam que o PDDE foi concebido para enfrentar a rigidez da administração pública, privilegiando a “ponta do sistema”, ou seja, estabelecendo relações diretas entre as escolas beneficiadas e o FNDE, sem a intervenção de instâncias governamentais locais na definição e execução dos gastos.

O PDDE é regulamentado pela Lei nº 11.947/2009 e por resoluções atualizadas do Conselho Deliberativo do FNDE, sendo a mais recente a Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre apoio técnico, financeiro, fiscalização e monitoramento do programa. Os recursos são transferidos às escolas por meio de três tipos de entidades: a Entidade Executora (EEx), que corresponde às prefeituras e secretarias estaduais e distrital de educação; a Unidade Executora Própria (UEx), composta por membros da comunidade escolar, como associações de pais e mestres ou conselhos escolares; e a Entidade Mantenedora (EM), responsável pelas escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes.

Com relação aos valores repassados às escolas, estes são calculados com base em uma fórmula que combina um valor fixo com um valor variável per capita, considerando o número de alunos, a localização da escola e a modalidade de ensino. Os dados do Censo Escolar de 2024 indicam que cerca de 145 mil escolas são beneficiadas pelo programa, atendendo aproximadamente 39 milhões de estudantes, com investimentos anuais superiores a R$ 2,08 bilhões.

Atualmente, o PDDE está estruturado em três contas principais: PDDE Básico, voltado para manutenção e pequenos investimentos; PDDE Estrutura, destinado à melhoria da infraestrutura e acessibilidade; e PDDE Qualidade, voltado para ações pedagógicas e inovação. As ações integradas incluem programas como Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais, Educação Conectada, Novo Ensino Médio, Brasil na Escola, Educação e Família, Tempo de Aprender e PDDE Emergencial. Também foram incorporadas ações complementares como o Programa Escola em Tempo Integral (Renapeti) e o Programa Escola das Adolescências (Renapea), com repasses específicos para formação continuada de articuladores.

Diante desse panorama, observa-se que o PDDE, ao propor a descentralização dos recursos e a autonomia da gestão escolar, representa uma estratégia relevante no enfrentamento das desigualdades educacionais históricas. No entanto, é preciso analisar como essa política se concretiza em contextos específicos, especialmente em escolas que atendem populações historicamente marginalizadas, como as comunidades quilombolas.

As escolas quilombolas, por sua natureza comunitária e por seu compromisso com a valorização da identidade étnica, demandam políticas públicas que reconheçam suas especificidades culturais, territoriais e pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar de que forma o PDDE e suas ações integradas têm sido operacionalizados nessas instituições, e se de fato contribuem para o fortalecimento da educação quilombola, promovendo equidade, inclusão e justiça educacional.

METODOLOGIA

No presente estudo, buscamos analisar os impactos e limitações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações integradas no contexto das escolas quilombolas. Para tanto, a metodologia adotada se insere no campo das pesquisas qualitativas, fundamentada na análise documental de resoluções, leis e normativas que regulamentam o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações integradas voltadas às escolas quilombolas.

A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos destinados a interpretar mensagens por meio da categorização e inferência de significados. Dentro dessa abordagem, foi aplicada a análise temática, que permite identificar núcleos de sentido recorrentes nos documentos, conforme orientações de Vala (2000), possibilitando compreender como os textos institucionais expressam diretrizes, prioridades e relações de poder no campo educacional.

O corpus documental foi composto por legislações e resoluções oficiais disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), com destaque para a Lei nº 11.947/2009, a Resolução CD/FNDE nº 15/2021, a Resolução CD/FNDE/MEC nº 3/2024, e as Resoluções nº 2, nº 5 e nº 17, todas de 2021 e 2024, que tratam das ações agregadas do PDDE voltadas às escolas quilombolas. A seleção dos documentos seguiu critérios de relevância temática e atualidade normativa. A análise foi conduzida em três etapas: pré-análise, categorização temática e interpretação crítica dos dados, permitindo identificar os avanços, limitações e desafios da política de financiamento educacional voltada às comunidades quilombolas.

ANÁLISE DOCUMENTAL DAS AÇÕES INTEGRADAS DO PDDE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

A Resolução 08 de 2012 define que toda escola que esteja localizada em território certificado como remanescente de quilombo, é uma escola quilombola. Nesse interim, a mesma Resolução determina que o financiamento da Educação Escolar Quilombola deve levar em consideração, na distribuição proporcional de recursos dos Fundos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e

Quilombola, bem como as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

A análise documental das resoluções que regulamentam o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações integradas voltadas às escolas quilombolas revela um conjunto de evidências que apontam para avanços importantes no reconhecimento das especificidades dessas comunidades no âmbito das políticas públicas educacionais. A Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, estabelece diretrizes gerais para o apoio técnico e financeiro às escolas públicas da educação básica, incluindo aquelas situadas em territórios quilombolas.

Essa normativa é complementada pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 3, de 7 de março de 2024, que define o valor fixo anual de R$ 5.550,00 para escolas quilombolas, indígenas e rurais, independentemente do número de alunos matriculados. O repasse é realizado em duas parcelas iguais e tem como finalidade assegurar condições mínimas de funcionamento das unidades escolares, reconhecendo as desigualdades históricas que afetam essas populações.

Além do PDDE Básico, outras ações agregadas foram instituídas com foco na infraestrutura, inclusão e melhoria das condições de ensino. A Resolução CD/FNDE nº 2, de 20 de abril de 2021, regulamenta o PDDE Água e Esgotamento Sanitário, voltado para escolas do campo, indígenas e quilombolas, permitindo a aplicação de recursos na construção de cisternas, fossas sépticas, reforma de banheiros e contratação de serviços especializados.

Já a Resolução CD/FNDE nº 5, de 20 de abril de 2021, trata do PDDE Campo, que contempla a aquisição de mobiliário escolar, equipamentos pedagógicos e adequações estruturais, respeitando as especificidades territoriais e culturais das comunidades atendidas. No campo da inclusão, a Resolução CD/FNDE/MEC nº 17, de 15 de agosto de 2024, atualiza os critérios de repasse para ações agregadas do PDDE Equidade, com destaque para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas quilombolas, visando garantir o atendimento educacional especializado e promover a acessibilidade.

Essas resoluções evidenciam avanços significativos, como a inclusão normativa das escolas quilombolas nas políticas de financiamento da educação básica, a ampliação das ações integradas voltadas à infraestrutura e à inclusão, o fortalecimento da autonomia escolar por meio da descentralização dos recursos e o estímulo à gestão democrática com participação comunitária. A previsão de repasses específicos e a criação de mecanismos que reconhecem as singularidades das escolas quilombolas representam um esforço institucional para promover equidade educacional em territórios historicamente silenciados.

No entanto, apesar desses avanços, persistem desafios estruturais que comprometem a efetividade das ações do PDDE. O valor fixo anual, embora represente um reconhecimento importante, é insuficiente para atender às demandas complexas das escolas quilombolas, especialmente aquelas localizadas em áreas de difícil acesso, com infraestrutura precária e carência de recursos humanos.

A fragmentação das ações integradas, distribuídas por diferentes resoluções e programas, dificulta a articulação intersetorial e a implementação integrada das políticas públicas. Soma-se a isso a falta de capacitação técnica das Unidades Executoras Próprias (UEx), que muitas vezes não dispõem de suporte adequado para elaborar planos de aplicação, realizar cotação de preços ou prestar contas conforme as exigências legais. A inexistência de mecanismos de monitoramento contínuo que avaliem o impacto real dos recursos repassados nas condições de ensino-aprendizagem também representa um entrave, assim como a dependência de adesão voluntária e burocrática, que pode excluir escolas quilombolas que não conseguem cumprir os requisitos formais para habilitação, mesmo estando em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, embora o PDDE represente um avanço na descentralização dos recursos e na valorização da gestão democrática, sua efetividade nas escolas quilombolas depende de uma revisão crítica dos mecanismos de financiamento, acompanhamento e suporte técnico. A equidade educacional não se realiza apenas pela existência de normas, mas pela concretização de condições que garantam o direito à educação com qualidade, identidade e dignidade para as comunidades quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das resoluções que regulamentam o Programa Dinheiro Direto na Escola evidencia avanços significativos no reconhecimento das escolas quilombolas como espaços educativos que demandam atenção específica. A inclusão dessas unidades nas políticas de financiamento da educação básica, com repasses fixos e ações integradas voltadas à infraestrutura, inclusão e autonomia escolar, representa um passo importante na busca por equidade.

No entanto, esses avanços ainda não são suficientes para garantir condições adequadas de ensino-aprendizagem. O valor fixo anual, embora simbólico, não atende às necessidades reais das escolas quilombolas, especialmente aquelas localizadas em áreas de difícil acesso. A fragmentação das ações em diferentes resoluções, a burocracia nos processos de adesão e prestação de contas, e a ausência de monitoramento contínuo comprometem a efetividade das políticas públicas.

Além disso, muitas Unidades Executoras Próprias (UEx) enfrentam dificuldades técnicas para gerir os recursos, elaborar planos de aplicação e cumprir as exigências legais. Isso pode excluir escolas em situação de vulnerabilidade, mesmo quando estão localizadas em territórios certificados como remanescentes de quilombo.

Portanto, é necessário fortalecer os mecanismos de financiamento, simplificar os processos administrativos, ampliar o suporte técnico e garantir acompanhamento permanente. A equidade educacional nas escolas quilombolas exige mais do que normas: requer ações concretas que respeitem a identidade dessas comunidades e assegurem o direito à educação com qualidade, dignidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. O financiamento da educação básica no Brasil: entre a focalização e a equidade. In: ADRIÃO, T.; GARCIA, R. L. (Org.). **Política educacional: questões e dilemas.** São Paulo: Xamã, 2007. p. 89–112.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 2, de 20 de abril de 2021. Regulamenta o PDDE Água e Esgotamento Sanitário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 abr. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 5, de 20 de abril de 2021. Dispõe sobre o PDDE Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 abr. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. Estabelece diretrizes para apoio técnico e financeiro às escolas públicas da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 set. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE/MEC nº 3, de 7 de março de 2024. Define valores fixos anuais para escolas quilombolas, indígenas e rurais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 mar. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE/MEC nº 17, de 15 de agosto de 2024. Estabelece critérios para o PDDE Equidade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de outubro de 1998. Institui o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 1998.

PINHEIRO, J. R. **Gestão democrática e financiamento da educação: o PDDE como política pública**. São Paulo: Cortez, 2012.

VALA, Jorge. Pesquisa qualitativa: teoria, epistemologia e métodos. In: MOREIRA, A.; CALEFFE, L. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 2000. p. 11–30.

CAPÍTULO 3
CURRÍCULO, CULTURA E COTIDIANO:

A perspectiva de sujeitos ribeirinhos amazônicos

Ana Izabel Souza de Castro - UFRA

Beatriz Cristina Oliveira Martins - UFRA

Luana Costa Viana Montão - UFRA

Resumo:

O estudo aborda a relação entre currículo, cultura e educação na Amazônia. O objetivo geral é compreender a concepção de sujeitos ribeirinhos a respeito de seus saberes e práticas cotidianas articulando estes elementos ao currículo escolar vivenciado e almejado no contexto da Amazônia paraense. Para tal finalidade, adotou-se a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada aplicada a três sujeitos ribeirinhos. O aporte teórico contou com a contribuição de Arroyo (2013), Candau (2008) e Molina (2010), que discutem currículo, diversidade cultural e educação do campo. Os dados coletados permitiram identificar que os sujeitos ribeirinhos se percebem como produtores de conhecimento e de cultura, rompendo com a lógica do currículo tradicional na qual o único conhecimento considerado relevante é o proposto pelo currículo oficial. Como desafios apontados pelos entrevistados no campo educacional destacam-se a invisibilidade conferida no currículo escolar ao cotidiano das comunidades ribeirinhas, marcado por saberes ancestrais, relações com o rio, e formas próprias de organização social. Diante disso, os ribeirinhos defendem a construção de um currículo que dialogue com a realidade local, promovendo a equidade educacional e o respeito à diversidade sociocultural. Desta forma, ressaltamos a contribuição de estudos que discutam a valorização da cultura amazônida contribuindo para promover um currículo e práxis pedagógica contextualizados. Tais pesquisas podem embasar a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem o saber ribeirinho e fortaleçam a identidade cultural desses sujeitos no espaço escolar.

Palavras-chave: Currículo; Educação ribeirinha; Cotidiano; Diversidade cultural; Amazônia.

Resumen:

El presente estudio tiene como objetivo comprender las concepciones de los sujetos ribereños sobre sus saberes y prácticas cotidianas, articulándolas con el currículo escolar en el contexto de la Amazonía del estado de Pará, Brasil. El objeto de estudio comprende la relación entre currículo, cultura y las experiencias cotidianas de las poblaciones ribereñas amazónicas. La metodología adoptada siguió un enfoque cualitativo que combinó la investigación de campo con el análisis temático de contenido y la revisión bibliográfica; la recolección de datos se realizó mediante entrevistas

semiestructuradas a tres sujetos ribereños: una educadora formal, una educadora informal y un estudiante del Marajó. Fundamentado teóricamente en las contribuciones de Arroyo (2013), Candau (2002, 2008), Molina (2010) y Freire (2005), el trabajo moviliza conceptos centrales como currículo, educación rural, diversidad cultural, interculturalidad crítica y cotidianidad ribereña. El período de análisis de los datos primarios corresponde a las investigaciones desarrolladas durante el año 2025. Los resultados concluyen que los sujetos ribereños se reconocen como productores legítimos de conocimiento y cultura. Sin embargo, se evidenció la persistente invisibilización de sus saberes ancestrales y modos de vida en el currículo tradicional monocultural, así como marcadas precariedades en infraestructura y acceso a la educación. Por lo tanto, el estudio concluye que es urgente reconstruir la praxis pedagógica hacia un currículo contextualizado e intercultural que dialogue con las especificidades socioculturales de la Amazonía y garantice la equidad educacional.

Palabras clave: Currículo; Educación ribereña; Cotidiano; Diversidad cultural; Amazonía.

Abstract:

This study aims to understand the perceptions of riverside subjects regarding their everyday knowledge and practices, articulating them with the school curriculum within the context of the Amazon region of Pará, Brazil. The object of study encompasses the relationship between curriculum, culture, and the daily lives of Amazonian riverside populations. The methodology employed a qualitative approach combining field research with thematic content analysis and a literature review; data collection was conducted through semi-structured interviews with three riverside individuals: a formal educator, an informal educator, and a student from Marajó Island. Theoretical support draws upon the contributions of Arroyo (2013), Candau (2002, 2008), Molina (2010), and Freire (2005), engaging key concepts such as curriculum, rural education, cultural diversity, critical interculturality, and riverside daily life. The analysis period for primary data corresponds to research conducted in 2025. The results demonstrate that riverside subjects perceive themselves as legitimate producers of knowledge and culture. However, the study reveals the ongoing invisibilization of their ancestral knowledge and lifestyles within the traditional monocultural curriculum, alongside severe infrastructural and educational access challenges. Consequently, the study concludes that there is an urgent need to reconstruct pedagogical praxis toward a contextualized, intercultural curriculum that actively dialogues with the sociocultural realities of the Amazon and promotes educational equity.

Keywords: Curriculum; Riverside education; Daily life; Cultural diversity; Amazon.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios atuais relacionados entre o currículo, cultura e educação na Amazônia, é precípuo repensar as práticas pedagógicas para com o povo

ribeirinho, currículo escolar e na formação de profissionais qualificados para tal. Nesse sentido, buscar o povo ribeirinho como protagonista do seu ensino de acordo com suas experiências cotidianas com metodologias alinhadas a este viés. Essas populações desenvolvem saberes e práticas e valores culturais que, muitas vezes, são invisibilizados nos currículos escolares formais. A educação escolar ainda reflete uma lógica mono cultural, afastada da realidade amazônida. O termo ribeirinho busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço (Neto, Furtado, 2015, p.160)

Os autores Arroyo (2013) e Molina (2010), como aporte teórico que destacam o currículo como prática social e pluralidade dos saberes na educação do campo, ocorrendo a justiça social que ampara o esse povo. Nesse contexto, um dos maiores desafios para a educação do campo, especificamente ribeirinha, que ela possibilite o pensamento crítico e reflexivo, que o sujeito não precise sair de sua terra para tal, que seja integrada, não de fora para dentro, mas que seus saberes sejam levados em conta, assim participando da construção desse currículo.

Para tanto, a metodologia utilizada neste estudo foi a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo, com técnica de coleta de dados com entrevista semiestruturada aplicada a três sujeitos ribeirinhos com revisão bibliográfica e análise temática do conteúdo. Inicialmente criada para ser apresentada em um folder, assim sendo ampliada mais a fundo no texto em questão.

Assim, o presente trabalho possui como objetivo compreender a concepção de sujeitos ribeirinhos sobre seus saberes e práticas cotidianas articuladas ao currículo escolar no contexto da Amazônia paraense, ressaltando identificar a visão dos entrevistados, analisar a percepção sobre a educação vigente e sugerir práticas pedagógicas adequadas ao contexto ribeirinho.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia tradicional de ensino, mais conhecida como “educação bancária”, segundo o estudioso Paulo Freire (2005), onde o aluno apenas recebe de forma passiva o conhecimento transmitido pelo professor, é inviável no contexto ribeirinho tendo em vista que não condiz com a realidade deste conjunto, e não atende com êxito as demandas necessárias para uma educação de qualidade e eficaz. Já a chamada educação do campo, que é voltada para comunidades do campo, busca integrar o alunado com metodologias estratégicas.

Candau (2002) pontua que "não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à desigualdade, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à 'mesmice'. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade”. Dessa maneira, a Educação Intercultural de Vera Maria Candau, aplicada à Educação do Campo, propõe que a escola deve simultaneamente valorizar a diversidade cultural (os saberes e práticas rurais) e lutar contra a desigualdade social. O objetivo é negar a padronização do currículo, reconhecendo as identidades específicas do campo (camponeses, ribeirinhos etc.), enquanto se garante a igualdade de direitos e oportunidades para essas populações.

Tendo em vista que, o contexto social em que tais comunidades estão inseridas a educação dita a "correta” não se aplica, visto que vivências e experiências fazem parte da educação, como um professor da cidade poderia sem a formação necessária e conhecimento da realidade vivida ensinar no campo, as comunidades ribeirinhas. Ensinamentos por exemplo sobre como funciona detalhadamente a dinâmica da cidade, ou como pode-se observar, ensinos voltados sobre outros países sem usufruir da cultura local, como um aluno nesse contexto, que na maioria das vezes se encontra em situação de vulnerabilidade social, que precisa ajudar desde cedo em casa, tendo como único transporte nessas comunidades os nomeados ‘”casquinhos”, que são canoas com ou sem motores, é comum ter “escolas” improvisadas em casas de moradores locais, fazendo um trabalho voluntário, sem ajuda do governo para os custos, esse

conjunto de fatores ocasiona em desistência dos estudos, como esse aluno utilizaria esse ensinamento tão distante de sua realidade.

Deste modo, como atender tais demanda, como reconstruir a educação para e do campo, analisando e ouvindo entrevistados da região principalmente da Ilha do Marajó, debatendo e discutindo, alinhando teoria e prática, para então chegar no cerne da questão do presente estudo.

RESULTADOS

O presente trabalho, por meio da pesquisa de campo, abordagem qualitativa com entrevista semiestruturada realizada por meio de aplicativo de mensagem, que desde este primeiro contato com os entrevistados foi dificultoso, pois eles são ribeirinhos, e na localização deles sinal de telefone muitas das vezes não funciona. Foram três entrevistados, entre eles, educador formal e informal, e um estudante, trazendo a visão de ambos os lados, educador-educando. Ambos expressam o orgulho por serem amazônidas e sua cultura, porém trazendo questões pertinentes sobre a realidade vivida.

O primeiro sujeito entrevistado, educadora formal, formada em pedagogia que é ribeirinha, que aponta questões como que os currículos devem ter uma abordagem voltada para trabalhar a especificidade do estado do Pará, como a história, curiosidades, seus costumes, culinárias, geografia, joias, povos tradicionais os municípios e suas tradições. Uma educação que faça os alunados entenderem sua origem e seu lugar de mundo. A educadora em questão teve que sair de ser lar e vir para a cidade curso o ensino superior, trazendo a reflexão que o povo do campo deve sair de sua terra para obter educação e oportunidades.

O segundo sujeito entrevistado, educadora informal, nasceu no interior de Oeiras Pará, veio para Belém e tem um projeto religioso da igreja que faz parte que pelo menos em média a cada dois meses volta para lá, assim realizando doações de comida e roupas, cultos e confraterniza visitando comunidades ribeirinhas. Pontua que a educação formal não contempla as escolas ribeirinhas, que possuem condições precárias, tanto física, quanto pedagógica. Observa-se que

as crianças ribeirinhas de 8,9,10 e até mais idade encontram-se sem condições de leitura de se quer uma palavra. Apresentam dificuldades no acesso e continuidade dos estudos, provocados, principalmente, pela distância de deslocamento até as escolas. A maioria não consegue lê, não tem materiais escolares como mochilas e sapatos. São tratados como adultos e fazem trabalhos de adultos.

Uma das pautas levantadas para este sujeito foi como o projeto social religioso trabalha com a conscientização ambiental e se é alinhado com a realidade local.

> Sim, Através da conscientização, dos cuidados com os rios (não jogar lixo como: plástico, sacos de pipocas, bombons etc.) Cuidar dos animas, não jogar pau nos pássaros etc. Informando-os através da Palavra de Deus que: Deus criou todas as coisas para que nós pudéssemos usufruir. E para isso, devemos cuidar para que vivamos bem. Tudo isso através da educação religiosa a qual nos os ensinamos.

O terceiro sujeito entrevistado, estudante residente da ilha de Marajó. Pontuou que a educação na Amazônia enfrenta muitos desafios, como a falta de infraestrutura e recursos. Mesmo que embora existam esforços para melhorar a qualidade do ensino, ainda há muito a ser feito para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Destacando que é necessário investir em infraestrutura das escolas, capacitar professores com formações continuadas e trazer mais recursos didáticos relacionados à cultura local e à biodiversidade da Amazônia.

No contexto escolar, o estudante entrevistado aponta que é necessário um cuidado com questões culturais locais, com metodologias ativas que façam o estudante sair da rotina de maçante de sala de aula com conteúdos que são distantes do contexto em questão.

Uma abordagem interessante seria realizar um projeto interdisciplinar onde os alunos pesquisam sobre diferentes aspectos da Amazônia (flora, fauna, culturas locais) e apresentam suas descobertas em feiras culturais ou exposições. Isso não só engaja os alunos como também promove um aprendizado significativo

DISCUSSÕES

Logo, as questões levantadas pelos sujeitos entrevistados são pertinentes para compreender como a educação pode ser reformulada, levando em conta as necessidades do povo ribeirinho, que englobam desde a infraestrutura até o currículo do mediador.

> Os trabalhadores camponeses, indígenas, quilombolas, das professor florestas e seus filhos e suas filhas têm direito a conhecer essas formas persistentes de pensá-los e segregá-los. [...] Em primeiro lugar trazer para os currículos como os Outros em seus movimentos se afirmam como existentes, apesar de decretada sua inexistência. (ARROYO, 2012b, p. 51ss, citado em: Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos)

Arroyo afirma que é mister trazer para o currículo a existência do povo, não alienar o público alunado do seu próprio saber, levando em conta o pensamento crítico e reflexivo. Concomitantemente, os entrevistados pontuaram que um é importante um currículo adaptado para a necessidade dos alunos e que abrange os conhecimentos sobre história cultural e social do Pará, que valorize esses saberes. Um aprendizado para que se possa viver dignamente no meio social, cultural e ambiental, que faça do povo ribeirinho paraense.

"As questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, da mentalidade e das inquietudes das crianças e jovens de hoje." (CANDAU, 2008, p. 22-35). Importante frisar que, cultura e educação estão em via de mão dupla, o educador mediador deve entender e compreender a linguagem dos seus alunados, tal o segundo entrevistado por exemplo, que utiliza uma abordagem alinhada com o público para realizar o projeto (cultos, EBF e visitas), evitando o distanciamento entre a educação formal e a cultura local do estudante.

Visto que, é com tais metodologias estratégicas que se pode alcançar um resultado positivo, sendo eficaz e que atenda a demanda local. Claro que, é um trabalho que deve ser feito com atenção e adaptado, com infraestrutura e suporte, o Estado deve por lei. Conforme estabelecido pela legislação educacional brasileira (Lei nº 9.394, de 1996, art. 28) da LDB que é a base para a educação do campo, determinando a oferta de educação básica para a

população rural com adaptações curriculares, metodologias, organização escolar e calendário adequados.

Há muito a ser feito para mitigar um problema já enraizado, de acordo com o estudante entrevistado, é importante a implementação de projetos voltados para os estudantes, infraestrutura escolar que deveria ser básica, formação continuada para educadores, projetos sociais que incentivem a comunidade local a valorizar seu lar, trazendo retornos financeiros para melhorias locais.

Concomitantemente, os educadores frisaram que é de urge um currículo que seja voltado para as comunidades ribeirinhas, estratégias que façam sentido com esse povo, para então essa caminhada de construção e reformulação da educação do campo seja eficiente. Concluindo que, é um trabalho que será proveitoso para os lados, educador e educando, melhores condições te trabalho e estudo para ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao buscar compreender a concepção de sujeitos ribeirinhos amazônicos a respeito de seus saberes e práticas cotidianas e sua articulação com o currículo escolar, reforça a ideia central de que o currículo tradicional, de matriz mono cultural, se mostra inadequado e incoerente para a realidade da educação do campo, especificamente ribeirinha no Pará.

As vozes dos sujeitos entrevistados, educadores formais, informais e estudante, trouxeram à tona a urgência de uma revisão profunda nas práticas pedagógicas e curriculares. Eles se reconhecem como produtores de conhecimento e cultura, expressando um profundo orgulho por sua identidade amazônida, ao mesmo tempo que apontam para desafios críticos. A invisibilidade dos saberes ancestrais, da relação com o rio e das formas próprias de organização social no currículo oficial é um obstáculo significativo para a equidade educacional e o fortalecimento de sua identidade cultural no espaço escolar.

De acordo com Arroyo (2013), Candau (2008) e Molina (2010), a superação dessa lógica exige a construção de um currículo que dialogue efetivamente com a realidade local, assumindo uma perspectiva intercultural que valorize a

diversidade sem ig norar a luta contra as desigualdades. As dificuldades mencionadas, como a precariedade de infraestrutura, a falta de materiais didáticos contextualizados e a necessidade de se deslocar para ter acesso ao ensino superior, são reflexos diretos de um sistema que ainda não reconhece plenamente o direito desses povos a uma educação de qualidade em seu próprio território.

Portanto, este trabalho torna válida a tese de que a educação ribeirinha requer uma práxis pedagógica contextualizada que utilize os saberes e o cotidiano como ponto de partida e chegada, transformando o espaço escolar em um local de afirmação da cultura amazônida.

Ressaltando a contribuição fundamental de pesquisas como está para embasar a elaboração de políticas e propostas pedagógicas que promovam a inclusão, o respeito à diversidade sociocultural e a garantia de que os sujeitos ribeirinhos sejam, de fato, protagonistas de seu processo educativo. O caminho para uma educação justa na Amazônia passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento e valorização do conhecimento que nasce e se desenvolve nas beiras dos rios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-139, ago. 2002.

NETO, F. R.; FURTADO, L. G. A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408. Acesso em: 25 set. 2018.

MOLINA, Monica Castagna. **A Educação do Campo: um novo olhar para o rural.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

CAPÍTULO 4
TERRITÓRIO, VOZES E SABERES EMERGENTES:

O círculo de cultura como prática pedagógica em uma escola do campo

Cledson Oliveira dos Santos- UNEB

Resumo:

Esta pesquisa analisa a contribuição do círculo de cultura como prática pedagógica emancipatória e contra-hegemônica em uma escola do campo situada no semiárido brasileiro. O estudo investiga o trabalho pedagógico do Colégio Estadual do Campo de Carnaíba, no município de Pindobaçu (BA), diante dos impactos ambientais e sociais provocados pela exploração mineral e por projetos energéticos no território. A metodologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa de cunho participante e de práxis pedagógica, utilizando círculos de cultura desenvolvidos com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As ações educativas envolveram rodas de conversa, produção de cordéis, dramatizações, leituras de imagens e visitas técnicas a nascentes, articuladas em torno do tema gerador focado na conservação das matas ciliares e na defesa dos recursos hídricos. A fundamentação apoia-se nos conceitos da pedagogia freiriana, na ecologia de saberes, na reterritorialização do conhecimento e no conceito de território como matriz epistemológica e formativa. Como resultados e conclusões, constata-se que a experiência fortaleceu a identidade territorial dos estudantes, valorizou saberes populares e ecológicos ancestrais de quebradeiras de coco babaçu e quijilas (mulheres garimpeiras), e promoveu o engajamento comunitário. Evidencia-se que o círculo de cultura transcende o caráter metodológico ao constituir-se como dispositivo político de resistência, reconfigurando a escola em um espaço de memória, transformação social e justiça socioambiental.

Palavras-chave: Círculo de cultura. Educação do campo. Pedagogia freiriana. Saberes populares. Territorialidade.

Resumen:

Esta investigación analiza la contribución del círculo de cultura como práctica pedagógica emancipadora y contrahegemónica en una escuela rural ubicada en el semiárido brasileño. El estudio investiga el trabajo pedagógico del Colégio Estadual do Campo de Carnaíba, en el municipio de Pindobaçu (BA), ante los impactos ambientales y sociales provocados por la explotación mineral y proyectos energéticos en el territorio. La metodología se fundamenta en la investigación cualitativa de carácter participante y de praxis pedagógica, utilizando círculos de cultura desarrollados con grupos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Las acciones educativas incluyeron círculos de diálogo, literatura de cordel, dramatizaciones, lectura crítica de imágenes y visitas técnicas a manantiales, articuladas en torno al tema generador centrado en la conservación de los bosques de ribera y la defensa de los recursos hídricos. La fundamentación se apoya en los conceptos de la pedagogía freireana, la ecología de

saberes, la reterritorialización del conocimiento y el concepto de territorio como matriz epistemológica y formativa. Como resultados y conclusiones, se constata que la experiencia fortaleció la identidad territorial de los estudiantes, valoró saberes populares y ecológicos ancestrales de quebradoras de coco babasú y quijilas (mujeres mineras), y promovió la participación comunitaria. Se evidencia que el círculo de cultura trasciende el carácter metodológico al constituirse como un dispositivo político de resistencia, reconfigurando la escuela en un espacio de memoria, transformación social y justicia socioambiental.

Palabras clave: Círculo de cultura. Educación rural. Pedagogía freireana. Saberes populares. Territorialidad.

Abstract:

This research analyzes the contribution of the culture circle as an emancipatory and counter-hegemonic pedagogical practice in a rural school located in the Brazilian semi-arid region. The study investigates the pedagogical work of the Colégio Estadual do Campo de Carnaíba, in the municipality of Pindobaçu (BA), facing the environmental and social impacts caused by mineral exploitation and energy projects in the territory. The methodology is based on qualitative research with a participatory and pedagogical praxis approach, using culture circles developed with Youth and Adult Education (EJA) classes. Educational actions included dialogue circles, cordel literature, dramatizations, critical reading of images, and technical visits to water springs, structured around the generative theme focused on the conservation of riparian forests and the defense of water resources. The theoretical foundation relies on the concepts of Freirean pedagogy, ecology of knowledges, knowledge reterritorialization, and the concept of territory as an epistemological and formative matrix. As results and conclusions, the experience strengthened students' territorial identity, valued popular and ancestral ecological knowledge of babassu coconut breakers and quijilas (women miners), and promoted community engagement. It demonstrates that the culture circle transcends its methodological role by constituting a political device of resistance, reconfiguring the school into a space of memory, social transformation, and socio-environmental justice.

Keywords: Culture circle. Freirean pedagogy. Popular knowledge. Rural education. Territoriality.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os processos de degradação ambiental, associados à industrialização e à expansão do agronegócio, vêm modificando de forma significativa o território camponês, sobretudo em regiões ecologicamente frágeis como o semiárido brasileiro (Moreira, 2018). Nas últimas décadas, intensificaram-se, na região de Pindobaçu (BA), atividades de mineração extração de mármore, esmeraldas e ouro, bem como a instalação de torres eólicas e placas solares. Esse movimento aprofunda a crise civilizatória engendrada pelo modelo hegemônico de desenvolvimento rural, estruturado na

exploração intensiva dos recursos naturais, na mercantilização dos bens comuns e na expansão do capital mineral e agrícola. Trata-se de um processo que compromete ecossistemas, modos de vida e culturas historicamente responsáveis pelo cuidado com o território (Moreira, 2018).

Neste sentido, a região de Pindobaçu assume contornos ainda mais complexos, pois nela coexistem, de forma contraditória, projetos societários distintos. De um lado, encontra-se a lógica do capital, materializada na mineração, no agronegócio e na exploração intensiva dos recursos naturais; de outro, a resistência das quebradeiras de coco babaçu que, em contrariedade a esse modelo, sustentam práticas agroextrativistas orientadas pela defesa dos bens comuns e pela preservação ambiental. Essas mulheres, ao valorizarem os saberes territoriais, reafirmam modos próprios de manejo da natureza, pautados na coletividade, no cuidado e na sustentabilidade tensionando assim, a hegemonia do capital sobre o território (Barbosa, 2013).

Convém destacar, entretanto, que tais tensões não se circunscrevem apenas o campo ambiental, mas atravessam dimensões culturais, políticas e econômicas. Os efeitos da expansão do capital ameaçam modos de vida historicamente construídos e fragilizam as condições de convivência sustentável com o semiárido, atingindo não apenas os ecossistemas, mas também as redes sociais e os sentidos de pertencimento que estruturam a vida comunitária.

Nesse horizonte, torna-se urgente deslocar o olhar da racionalidade técnico-instrumental, que reduz a natureza a mero recurso e mercadoria. Como argumenta Krenak (2019), é necessário reativar uma ética do pertencimento e da reciprocidade com a Terra, reconhecendo-a como sujeito de direitos e como parte constituinte da própria existência humana. Tal perspectiva exige também repensar as práticas educativas, de modo a adotar princípios pedagógicos capazes de superar a lógica capitalista que sustenta um currículo padronizado e alheio às realidades locais, negando os saberes ancestrais e comunitários que constituem a base de uma educação verdadeiramente contextualizada e emancipatória.

É nesse campo de disputa entre projetos societários antagônicos de um lado, a colonização dos territórios e dos currículos pela lógica do capital, e de outro, a afirmação de pedagogias da terra, da memória e da resistência que se inscrevem os círculos de cultura desenvolvidos no Colégio Estadual do Campo Integral de Carnaíba, em Pindobaçu (BA). Inspirada na pedagogia freiriana, essa experiência educativa se fundamenta na escuta sensível, no diálogo de saberes e na construção coletiva de um currículo vivo, capaz de confrontar as monoculturas do saber e fortalecer lutas por justiça social, ambiental e epistêmica (Santos, 2010).

Nessa mesma direção, o ciclo de cultura, ancorado na realidade local e no diálogo permanente com as ações sociais, toma como tema gerador a conservação das matas ciliares e a defesa dos recursos hídricos, em especial no trabalho com as turmas da educação de jovens e adultos dos eixos VI e VII. Assim, ao problematizar tais questões, os círculos de cultura despertam o senso crítico e mobilizam práticas educativas que articulam, de forma indissociável, as dimensões ambientais, culturais e políticas que atravessam a vida dos sujeitos do campo, contribuindo para a construção de uma consciência territorial e de uma pedagogia de resistência (Freire, 2016).

Nesse processo, saberes frequentemente invisibilizados no espaço escolar foram reconhecidos como parte legítima da formação, reconfigurando a escola como espaço de acolhimento e valorização das culturas locais (Caldar, 2011; Brandão, 2002). Entre os resultados mais significativos, destacam-se: o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes, o reconhecimento da escola como espaço de memória e resistência, o protagonismo juvenil e comunitário na produção de saberes; e a criação de vínculos afetivos e políticos entre sujeitos e território.

Neste ínterim, o resultado desse processo consolidou-se no formato de um ciclo de cultura, forjado por apresentações culturais e debates em torno da defesa dos bens comuns, reunindo famílias, educadores, lideranças locais e movimentos sociais. Essa dinâmica materializou, na prática, a concepção freiriana de educação como práxis libertadora, ao entrelaçar territórios, vozes e saberes na construção coletiva de sentidos para a convivência no Semiárido. Em tempos de

avanço do agronegócio e da mineração sobre os sentidos da escola, experiências como essa reafirmam a urgência de uma pedagogia comprometida com os sujeitos do campo, suas lutas e a construção de um projeto educativo emancipador.

O TERRITÓRIO COMO FONTE DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A compreensão do território como fonte de saberes e práticas pedagógicas representa uma inflexão epistemológica e política no modo de conceber a educação. No campo da Educação do Campo, essa perspectiva rompe com a tradição moderna que dissocia o espaço físico do vivido, tratando-o como mero suporte geográfico ou cenário neutro. Ao contrário, o território é compreendido como categoria relacional e simbólica, constituída por práticas sociais, disputas de sentido, memórias coletivas e relações de poder que moldam as experiências dos sujeitos e sua vinculação ao mundo (Haesbaert, 2004; Fernandes, 2008).

Nesse horizonte, ensinar no território não significa apenas ensinar sobre ele, mas, sobretudo, com ele, assumindo sua densidade histórica, cultural e afetiva como matriz formativa. Foi justamente nessa direção que se desenvolveu a experiência do Ciclo de Cultura do Colégio Estadual do Campo de Carnaíba, no município de Pindobaçu (BA). Nessa prática, a perspectiva territorial materializou-se na escolha do tema gerador intitulado “A importância da conservação das matas ciliares para a qualidade e disponibilidade hídrica”.

Nessa prática, a perspectiva territorial materializou-se na escolha do tema gerador intitulado: A importância da conservação das matas ciliares para a qualidade e disponibilidade hídrica. Tal escolha não ocorreu ao acaso, tampouco foi imposta de forma externa. Ao contrário, emergiu das inquietações compartilhadas por educandos e educadores diante das experiências concretas vivenciadas na comunidade de Carnaíba (distrito de Pindobaçu) e em seu entorno.

Como já mencionado, a degradação ambiental constitui uma das pautas centrais da luta pela permanência no território, marcada pela intensiva exploração mineral especialmente do mármore verde exótico, da ametista, do ouro e da esmeralda

que compromete os ecossistemas e fragiliza a vida comunitária. A seleção desse tema, portanto, expressa aquilo que Paulo Freire denomina de “leitura crítica da realidade”, ponto de partida indispensável para a construção de uma pedagogia contextualizada, situada e emancipadora (Freire, 1987).

O processo formativo, nesse contexto, se organizou a partir de práticas educativas que buscavam articular o currículo escolar às experiências concretas dos sujeitos, promovendo o diálogo entre saberes locais e conhecimentos sistematizados. A presença de saberes ecológicos tradicionais, sobretudo aqueles transmitidos por mulheres quebradeiras de coco babaçu e por quijilas como são conhecidas as mulheres garimpeiras da região, foi central para o processo pedagógico (Toledo, 1992).

Esses saberes, fundada na convivência ancestral com o bioma, na observação atenta dos ciclos da natureza e nas estratégias coletivas de resistência, foram mobilizados como conteúdos legítimos e estruturantes da aprendizagem. As atividades desenvolvidas como rodas de conversa, produção de cordéis, leitura crítica de imagens e mapas do território, visitas técnicas a nascentes, dramatizações e análise de vídeos constituíram-se como práticas de uma pedagogia da escuta, do pertencimento e da criação coletiva.

O conceito freiriano de leitura de mundo foi fundamental para ressignificar os conhecimentos escolares a partir das realidades vividas pelos educandos, permitindo-lhes compreender que suas experiências, quando problematizadas, podem gerar consciência crítica e transformar-se em conteúdos formativos. A escola, assim, deixou de ser um espaço de imposição de saberes alheios para tornar-se um lugar de legitimação dos saberes tecidos na vida e na luta cotidiana (Freire, 2016).

Essa pedagogia do território, por sua vez, não se limita ao reconhecimento formal da diversidade cultural dos sujeitos do campo. Ela implica uma radicalidade política ao questionar a cisão entre conhecimento e experiência, entre natureza e cultura, entre escola e comunidade. Como aponta Caldart, a respeito da escola do campo que deve ser um espaço de enraizamento territorial, onde os sujeitos possam não apenas aprender, mas se reconhecer como

produtores de história, de cultura e de epistemologias próprias. O território, nessa concepção, deixa de ser apenas cenário e passa a ser conteúdo, método e horizonte da ação educativa (Caldart, 2012).

Além disso, a abordagem pedagógica desenvolvida tenciona o currículo prescrito e reivindica a centralidade das práticas pedagógicas territorializadas como contraponto à padronização imposta por políticas educacionais alheias às realidades locais. A inserção do debate ambiental, da luta pela água e da valorização dos bens comuns na vida escolar afirma uma educação comprometida com a justiça socioambiental, com os direitos territoriais e com a construção de uma cidadania ativa e insurgente. Nesse sentido, os círculos de cultura tornam-se não apenas metodologias, mas dispositivos políticos de reterritorialização do conhecimento e de insurgência epistêmica (Santos, 2010).

Assim, a escuta das vozes historicamente silenciadas, como as das mulheres trabalhadoras do extrativismo e do garimpo, potencializou a afirmação de identidades, o fortalecimento do pertencimento e a ressignificação da escola como espaço de luta e de criação coletiva. Ao valorizar esses saberes insurgentes e reconhecê-los como epistemologicamente válidos, a prática pedagógica rompe com o epistemicídio promovido pela colonialidade e afirma a possibilidade de construção de um currículo contra hegemônico, enraizado na vida e nas necessidades concretas dos sujeitos do campo (Martins, 2006).

Em suma, reconhecer o território como fonte de saberes e práticas pedagógicas significa assumir que a educação não se realiza em abstração, mas em lugares concretos, marcados por contradições, potências e histórias de resistência. A pedagogia do território é, portanto, uma pedagogia da escuta, da denúncia e da anunciação profundamente freiriana, que transforma a escola em espaço-tempo de disputa de sentidos, de afirmação de direitos e de construção coletiva de outros futuros possíveis.

IMPACTOS E RECONFIGURAÇÕES: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA

A experiência pedagógica desenvolvida por meio dos círculos de cultura no Colégio Estadual do Campo de Carnaíba revela impactos significativos tanto no plano formativo quanto no simbólico e político. Ao tomar o território como ponto de partida para o processo educativo, a proposta deslocou a escola de uma lógica transmissiva e homogênea para uma prática situada, dialógica e contra-hegemônica, produzindo reconfigurações importantes na relação dos sujeitos com o saber, com a escola e com o próprio território (Reis, 2019).

Um dos primeiros efeitos observados foi o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes, por meio da revalorização das histórias de vida, das práticas comunitárias e dos vínculos afetivos que tecem sua relação com o lugar. Desta forma, ao reconhecer e legitimar os saberes oriundos do cotidiano, da oralidade, das lutas por água, terra e dignidade, a escola passa a operar como espaço de reconexão entre o conhecimento escolar e a experiência vivida, resgatando narrativas historicamente silenciadas (Silva, 2013).

Deste modo, a escuta ativa das memórias das mulheres quebradeiras de coco e das quijilas, por exemplo, permitiu que os estudantes não apenas conhecessem outras formas de saber, mas também se vissem como portadores e produtores desses saberes, ressignificando sua presença no espaço escolar. Outro impacto central foi a ressignificação da escola como espaço de memória, resistência e construção coletiva, contrapondo-se à lógica tecnicista e descontextualizada que ainda predomina em muitas instituições rurais.

Assim, ao transformar o currículo em território de disputa simbólica, política e epistêmica, os círculos de cultura romperam com a fragmentação disciplinar e propuseram um conhecimento articulado às contradições concretas vividas pela comunidade. Essa ruptura com a pedagogia do oprimido como denunciada por Paulo Freire a possibilitou a emergência de vozes subalternizadas e a produção de uma consciência crítica territorializada (Freire, 1987).

Além disso, os estudantes passaram a protagonizar não apenas atividades escolares, mas ações culturais, rodas de diálogo, produção de textos autorais, cordéis e intervenções comunitárias, como debates públicos e seminários temáticos. Tais práticas, além de potencializarem aprendizagens cognitivas,

evidenciaram a potência da escola como lugar de enunciação política. A produção coletiva de saberes, ao partir das contradições materiais da vida no campo como a escassez de água, a mineração predatória e o desmatamento, fortaleceu a capacidade dos sujeitos de nomear, interpretar e agir sobre sua realidade.

Inquestionavelmente, o estreitamento das relações entre escola, famílias e movimentos sociais também constitui um resultado relevante. Como por exemplo: a escuta ativa das lideranças comunitárias e o diálogo com os saberes populares promoveram uma abertura da escola ao território, consolidando-a como instância formadora e articuladora de resistências. Em outras palavras, essa reconfiguração não apenas ampliou o sentido de pertencimento dos educandos, como fortaleceu a dimensão coletiva da educação, concebida como prática social e política comprometida com a transformação da realidade (Freire, 1996; Caldart, 2012).

Nesse processo, os círculos de cultura demonstraram ser mais do que estratégias didático-metodológicas: afirmaram-se como dispositivos de reterritorialização do conhecimento e de insurgência epistêmica, conforme propõe (Santos, 2010). No entanto, ao deslocar o eixo de legitimação do saber da tradição eurocêntrica para os saberes insurgentes e decolonial das comunidades camponesas, abrem-se caminhos para a construção de uma educação decolonial, ecológica e enraizada nos saberes locais, forjada na convivência com o semiárido e orientada pela contextualização das práticas educativas.

Em síntese, os impactos observados revelam que a escola, quando comprometida com a escuta, a pluralidade epistêmica e a justiça territorial, pode constituir-se como território de resistência e invenção. Assim sendo, o que se forja, nesse processo, não é apenas uma nova prática pedagógica, mas uma outra concepção de escola: não mais reprodutora de um currículo descolado da realidade, mas espaço-tempo de luta por reconhecimento, dignidade e emancipação dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada reafirma a potência pedagógica dos círculos de cultura como prática situada, insurgente e contra hegemônica, especialmente no contexto da Educação do Campo. Frente aos processos de desterritorialização curricular promovidos por políticas públicas alinhadas ao agronegócio, a construção de espaços pedagógicos ancorados nos saberes populares, nos laços comunitários e na resistência cultural torna-se uma urgência política e educativa (Freire, 2016).

Nos espaços escolares, ainda prevalecem modelos tradicionais que submetem alunos e professores a lógicas empresariais, pautadas pela concorrência e pela busca incessante por índices de desempenho. Em contraposição a essa racionalidade, torna-se fundamental retomar a pedagogia freiriana em sua radicalidade, enquanto pedagogia do diálogo, da escuta e do inédito viável, para reconfigurar a prática educativa. Essa perspectiva nos convida não apenas a pensar, mas a esperançar, inspirados pelas diretrizes da Educação do Campo e pelo paradigma da convivência com o Semiárido.

É inegável reconhecer que a escola inspirada pela pedagogia dos movimentos sociais constitui um caminho possível para a reinvenção da escola do campo. Trata-se de compreendê-la como território de formação humana plena, pautado pelo compromisso ético com os sujeitos historicamente subalternizados e pela aposta na construção coletiva de outro mundo possível (Semeraro, 2021).

Nessa perspectiva, o círculo de cultura ultrapassa o sentido restrito de aula, de escola e mesmo de pedagogia. Ele se constitui como afirmação de um olhar sobre o mundo e de um modo de estar nele. Vai além da mera contextualização: atravessa as redes de convivência, o sentir e o pensar no semiárido. Nesse movimento, constrói o “mundo dos possíveis” no horizonte dos inéditos viáveis, transformando e transbordando no chão do bem viver.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Mulheres do babaçu: gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a Convivência com o Semi-Árido Árido: Reflexões Teórico-Práticas.** Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/37699805/ANOTA%C3%87%C3%95ES_EM_TORNO_DO_CONCEITO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_PARA_A_CONVIV%C3%8ANCIA_COM_O_SEMI-%C3%81RIDO_1 Acesso em: 06 Set. 2025.

MOREIRA, Gislene. A morte do boi: modernidade e transições do sertão ao semiárido. In: MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades no Semiárido Brasileiro.** Salvador: Eduneb; Edufba, 2018.

REIS, Edmerson dos Santos. CARVALHO, Edilane Carvalho Teles (Orgs.). **Contextualizar a Educação, dar sentido aos saberes.** Curitiba: Editora CRV, 2019

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José de Souza. Territórios e interculturalidade na perspectiva da educação contextualizada. In: **Anais do II Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco e III Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido**, Juazeiro da Bahia, 11 a 13 de setembro de 2013ª. Disponível em: https://ppgesa.uneb.br/wp-content/uploads/2024/09/Jose-de-Souza-Silva-Territorios-e-interculturalidade-na-perspectiva-da-educacao-contextualizada.pdf Acesso em: 06 Set. 2025.

TOLEDO, V. M. **Ecologia e saber tradicional:** a etnoecologia. Estudos Avançados, v. 6, n. 15, p. 71–88, 1992.

FRANCO, J. B., & LOUREIRO, C. F. B. (2012). **Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura:** Uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental, 17 (1), 11–27. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422 Acesso em: 06 Set. 2025.

CAPÍTULO 5
COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA E EPISTEMOLOGIAS FEMININAS NA AMAZÔNIA:

O podcast vozes do interior como estratégia de visibilização de mulheres rurais de Careiro

Joyce Caridade Maquiné – UFLA

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo analisar a comunicação comunitária como ferramenta de enfrentamento às múltiplas formas de invisibilização que incidem sobre a vida de mulheres rurais amazônicas, a partir da experiência do podcast Vozes do Interior: Mulheres de Careiro. A iniciativa, concebida e executada pelo Coletivo Ykamiabas, organização formada por mulheres amazônidas atuantes em defesa dos direitos humanos, da justiça social e do desenvolvimento sustentável, é desenvolvida em comunidades localizadas às margens da rodovia BR-319 e em áreas ribeirinhas do município de Careiro, no Amazonas. Fundamenta-se nos princípios da educação popular e nos pressupostos dos estudos feministas interseccionais para construir, por meio da oralidade, uma mediação comunicativa centrada na escuta ativa e na valorização dos saberes locais. O conteúdo do podcast contempla não apenas as narrativas das mulheres entrevistadas, mas também as trajetórias pessoais das apresentadoras, integrantes do próprio coletivo, o que confere ao material uma dimensão autorreferencial e coletiva, ampliando a potência da produção discursiva e identitária. O projeto insere-se em uma abordagem de pesquisa ação, articulando elementos da comunicação popular como estratégias de resistência simbólica e política frente às desigualdades de gênero, raça, classe e território. Além disso, a proposta dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 5 (Igualdade de Gênero), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), reforçando o papel da mídia comunitária na promoção da justiça social e na construção de processos emancipatórios em contextos historicamente marginalizados.

Palavras-Chave: Careiro; Comunidades Tradicionais; Escuta Comunitária.

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo analizar la comunicación comunitaria como una herramienta para hacer frente a las múltiples formas de invisibilización que afectan la vida de las mujeres rurales amazónicas, a partir de la experiencia del podcast Vozes do Interior: Mulheres de Careiro. La iniciativa, concebida y ejecutada por el Colectivo Ykamiabas —una organización formada por mujeres amazónicas comprometidas con la defensa de los derechos humanos, la justicia social y el desarrollo sostenible—, se desarrolla en comunidades ubicadas a lo largo de la carretera BR-319 y en áreas ribereñas del municipio de Careiro, en el estado de Amazonas. Se fundamenta en los

principios de la educación popular y en los supuestos de los estudios feministas interseccionales para construir, a través de la oralidad, una mediación comunicativa centrada en la escucha activa y en la valoración de los saberes locales. El contenido del podcast abarca no solo las narrativas de las mujeres entrevistadas, sino también las trayectorias personales de las conductoras, integrantes del propio colectivo, lo que otorga al material una dimensión autorreferencial y colectiva, ampliando la potencia de la producción discursiva e identitaria. El proyecto se enmarca en un enfoque de investigación-acción, articulando elementos de la comunicación popular como estrategias de resistencia simbólica y política frente a las desigualdades de género, raza, clase y territorio. Además, la propuesta dialoga con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente con los ODS 5 (Igualdad de Género), 10 (Reducción de las Desigualdades) y 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), reforzando el papel de los medios comunitarios en la promoción de la justicia social y en la construcción de procesos emancipatorios en contextos históricamente marginalizados.

Palabras clave: Careiro; Comunidades Tradicionales; Escucha Comunitaria.

Abstract:

This study aims to analyze community communication as a tool to confront the multiple forms of invisibility that affect the lives of rural Amazonian women, based on the experience of the podcast Vozes do Interior: Mulheres de Careiro (“Voices from the Countryside: Women of Careiro”). The initiative, conceived and carried out by the Coletivo Ykamiabas—an organization formed by Amazonian women engaged in the defense of human rights, social justice, and sustainable development—is developed in communities located along the BR-319 highway and in riverside areas of the municipality of Careiro, in the state of Amazonas, Brazil. It is grounded in the principles of popular education and the assumptions of intersectional feminist studies to build, through orality, a communicative mediation centered on active listening and the appreciation of local knowledge. The podcast content encompasses not only the narratives of the interviewed women but also the personal trajectories of the hosts, who are members of the collective itself, giving the material an auto-referential and collective dimension that enhances the discursive and identity production. The project is part of an action research approach, articulating elements of popular communication as strategies of symbolic and political resistance to gender, race, class, and territorial inequalities. Furthermore, the proposal aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 5 (Gender Equality), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions), reinforcing the role of community media in promoting social justice and building emancipatory processes in historically marginalized contexts.

Keywords: Careiro; Traditional Communities; Community Listening.

INTRODUÇÃO

A comunicação comunitária tem se consolidado na Amazônia como um instrumento essencial de resistência e emancipação, sobretudo em territórios rurais e ribeirinhos historicamente marginalizados. As mulheres amazônidas, em

particular, enfrentam múltiplas formas de desigualdade estrutural, que combinam gênero, raça, classe e isolamento territorial, resultando em invisibilidade social e negação de espaços legítimos de expressão. Nesse cenário, os meios de comunicação comunitária emergem como ferramentas estratégicas, capazes de promover escuta ativa, reconhecimento social e fortalecimento identitário. O município de Careiro, situado no estado do Amazonas e atravessado pela BR-319, apresenta desafios significativos para a inclusão digital e o acesso à informação. Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de domicílios com internet no estado tenha alcançado 1,102 milhão em 2023, essa média oculta disparidades regionais marcantes. Nas zonas rurais do Careiro, muitas famílias enfrentam sinal fraco ou inexistente, dependência de redes móveis instáveis e ausência de banda larga fixa, limitando a participação em políticas públicas e o acesso a conteúdo educativos.

Além da exclusão digital, o Careiro apresenta baixos índices de escolaridade, particularmente entre mulheres do campo, refletido na pontuação de 36,34 do município no indicador de Educação de Qualidade do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades do Brasil (IDSC-BR). A precariedade estrutural das escolas públicas, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a limitação no acesso à internet escolar comprometem trajetórias educacionais e restringem a capacidade das mulheres de acessar informações formais, participar de conselhos ou compreender editais. Simultaneamente, o Índice de Progresso Social (IPS) do município, de 50,43, evidencia vulnerabilidades nas dimensões de acesso à informação e comunicação, reforçando a relevância de iniciativas que promovam inclusão e protagonismo feminino.

O podcast Vozes do Interior: Mulheres de Careiro, criado e desenvolvido pelo Coletivo Ykamiabas, surge nesse contexto como uma resposta à necessidade de visibilização das mulheres amazônidas, articulando práticas comunicativas com princípios da educação popular e epistemologias feministas interseccionais.

A pesquisa aqui apresentada objetiva analisar o potencial do podcast como instrumento de resistência, visibilidade e emancipação, considerando a oralidade, a escuta ativa e os saberes cotidianos como formas legítimas de produção de conhecimento. O estudo busca compreender como a comunicação

comunitária, mediada por tecnologia e orientada por epistemologias femininas e decoloniais, contribui para a formação cidadã, o fortalecimento de identidades culturais e a mobilização comunitária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A comunicação popular na América Latina surgiu como resposta à concentração midiática e à necessidade de democratizar a palavra. Kaplún (1998) enfatiza que comunicar implica compartilhar sentidos e construir coletivamente o mundo. Inspirada em Paulo Freire (1983), a comunicação comunitária adota o diálogo como princípio pedagógico, promovendo aprendizagem mútua, participação e transformação social.

No contexto amazônico, Peruzzo (2009) e Beltrão (2018) destacam que meios alternativos, rádios comunitárias, jornais locais, podcasts e coletivos audiovisuais, atuam como formas de resistência simbólica e construção de autoestima coletiva, rompendo narrativas coloniais que historicamente invisibilizam comunidades rurais.

Epistemologias femininas valorizam modos de conhecimento baseados na experiência, oralidade, afetividade e coletividade. Hooks (2015) define o feminismo como luta contra o sexismo e outras formas interligadas de opressão, enquanto Crenshaw (1989) evidência como gênero, raça e classe interagem na produção das desigualdades. Spivak (1988) questiona: “Pode o subalterno falar?”, destacando que mulheres do Sul global são frequentemente silenciadas. No contexto amazônico, mulheres ribeirinhas e agricultoras reproduzem epistemologias femininas ao transformar a escuta em ação política, criando espaços de fala legítimos e emancipatórios (Lugones, 2010).

Machado (2022) reforça que práticas educativas vivenciadas por mulheres ribeirinhas, por meio da oralidade e do cotidiano, constituem estratégias pedagógicas e políticas potentes, fortalecendo identidades locais e protagonismo feminino. Ribeiro (2017) complementa, indicando que não se trata de “dar voz”, mas de reconhecer espaços legítimos para que mulheres falem a partir de suas experiências.

A tradição oral amazônica funciona como prática política e pedagógica, preservando saberes locais e memória coletiva (Nogueira, 2022). O podcast, ao incorporar sons do território, pássaros, vozes comunitárias, motores de barcos e narrativas das próprias mulheres, cria paisagens sonoras que reforçam pertencimento e identidade. Mignolo (2011) sugere que comunicação alternativa constitui insurgência epistêmica frente ao monopólio da verdade ocidental, alinhando-se ao objetivo do Vozes do Interior: transformar a experiência local em conhecimento reconhecido, respeitando saberes e práticas amazônicas.

DESENVOLVIMENTO

O Coletivo Ykamiabas, fundado em 2014 a partir do curso de Promotoras Legais Populares oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tem atuado em diferentes frentes, incluindo associativismo rural, empoderamento feminino, agricultura familiar, educação e valorização da cultura amazônica. As integrantes possuem formações diversificadas em Psicologia, Gestão Pública, Zootecnia, Tecnologia de Alimentos, Educação e Agricultura Familiar, conferindo às ações do coletivo caráter multidisciplinar e interseccional. Com a formalização institucional do coletivo em 2024, surgiu o podcast Vozes do Interior: Mulheres de Careiro, concebido como uma estratégia de comunicação comunitária que visa enfrentar a injustiça comunicacional, entendida como a negação de espaços legítimos para a expressão das mulheres amazônidas. Tal invisibilização decorre da interseção de desigualdades estruturais marcadas por gênero, raça, classe e território, e reforça a necessidade de criar meios de escuta e fala que sejam reconhecidos como legítimos e emancipatórios.

A intenção central do podcast é fortalecer a comunicação comunitária como instrumento de resistência, visibilidade e emancipação, valorizando a oralidade, a escuta ativa e os saberes cotidianos como formas legítimas de produção de conhecimento. Para tanto, os episódios, com duração média de trinta minutos, articulam narrativas autobiográficas das apresentadoras com entrevistas e relatos das comunidades, permitindo que experiências individuais sejam conectadas às trajetórias coletivas. A produção dos episódios ocorre de forma participativa, envolvendo diretamente as mulheres das comunidades no

planejamento temático, na seleção de entrevistas e na edição, de modo a garantir que o conteúdo seja representativo e culturalmente sensível.

A pesquisa adotou a abordagem de pesquisa-ação, caracterizada pela participação direta da pesquisadora nas comunidades e na produção do podcast (Thiollent, 2011). Entre os procedimentos metodológicos, destacam-se entrevistas semiestruturadas com 31 mulheres de oito comunidades localizadas ao longo da BR-319, abordando aspectos relacionados à migração, enfrentamento à violência, produção de alimentos, acesso a políticas públicas e relações familiares. Paralelamente, foram realizadas escutas internas com as mulheres responsáveis pela produção do podcast, analisando decisões editoriais, escolhas temáticas e estratégias de mediação e escuta ativa. A análise de conteúdo dos nove episódios publicados considerou categorias como identidade, resistência, pertencimento, afetividade, saberes locais e memória coletiva. Complementarmente, foram conduzidas observações diretas, com visitas presenciais às comunidades selecionadas, identificação de lideranças femininas e registro de sons do ambiente local, incluindo vozes comunitárias, motores de barcos e sons da natureza, compondo paisagens sonoras que reforçam identidade e pertencimento.

No que tange às estratégias discursivas e narrativas adotadas pelo podcast, observa-se a utilização de múltiplos recursos que fortalecem a pedagogia do diálogo. A narrativa autobiográfica permite que cada apresentadora conecte experiências individuais às coletivas, criando vínculos afetivos e fortalecendo o protagonismo das mulheres. A oralidade, permeada por expressões regionais e linguagem popular, aproxima a audiência do conteúdo, favorecendo compreensão, engajamento e identificação. A inclusão de paisagens sonoras do território confere aos episódios dimensão imersiva, reforçando pertencimento e identidade cultural. Por fim, os temas abordados, raízes culturais, deslocamentos, resistências e sonhos, promovem reflexão crítica sobre gênero, território e sustentabilidade, articulando memória coletiva, saberes locais e vivências cotidianas. Essas estratégias refletem práticas de comunicação comunitária alinhadas aos princípios freireanos e às epistemologias femininas

interseccionais, evidenciando a importância da escuta ativa como prática política, pedagógica e de fortalecimento identitário.

RESULTADOS

A análise do podcast Vozes do Interior: Mulheres de Careiro evidencia que a iniciativa extrapola a simples produção de conteúdo audiovisual, consolidando-se como um repositório de histórias, saberes e experiências das mulheres amazônidas do Careiro e de suas comunidades. A produção dos nove episódios realizados, articulando entrevistas com 31 mulheres de oito comunidades, demonstra que o podcast cumpre múltiplas funções simultâneas: visibilidade social, preservação cultural, fortalecimento identitário e mobilização comunitária.

No que se refere à visibilidade e reconhecimento social, o podcast oferece um espaço de expressão para mulheres cujas experiências historicamente foram sub-representadas nos meios de comunicação tradicionais e nos espaços de tomada de decisão. As narrativas compartilhadas refletem protagonismo, autoestima e empoderamento das participantes. Como relatou uma agricultora da Comunidade São José: “Antes, a gente só ouvia os outros falando da gente. Agora, a gente pode falar, né?”. Este testemunho demonstra que a iniciativa promove justiça epistêmica, possibilitando que vozes silenciadas historicamente sejam ouvidas e validadas, em consonância com os argumentos de Spivak (1988) e Lugones (2010).

A dimensão do fortalecimento identitário e da valorização dos saberes locais é igualmente significativa. O podcast registra práticas tradicionais, conhecimentos sobre agricultura familiar, saúde, alimentação, espiritualidade e outros saberes cotidianos que constituem a memória coletiva das comunidades. A incorporação de paisagens sonoras do território, incluindo vozes comunitárias, sons de barcos, da natureza e das atividades locais, cria um ambiente de imersão sensorial que reforça pertencimento, identidade cultural e laços de confiança. A utilização de oralidade e afetividade como estratégia pedagógica permite que mulheres com baixa escolaridade participem plenamente, evidenciando que a comunicação comunitária pode superar barreiras de exclusão digital e educacional (Nogueira, 2022; Mignolo, 2011).

No âmbito da mobilização comunitária, o podcast promove a emergência de lideranças femininas, fortalecimento de redes de solidariedade e estímulo à auto-organização. A metodologia participativa da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) possibilitou que a produção do podcast fosse construída em diálogo direto com as comunidades, aproximando conhecimento acadêmico e saberes locais. Dessa forma, a comunicação comunitária é articulada como prática política concreta, integrando educação popular, engajamento cívico e valorização de identidades locais.

Os dados quantitativos complementam essas análises. Foram produzidos nove episódios com média de 30 minutos cada, organizados em quatro grandes temas: raízes, deslocamentos, resistências e sonhos. A combinação de entrevistas, relatos de experiências pessoais e sons do território formou um acervo consistente de informações qualitativas, transformando o podcast em uma base documental de histórias e saberes locais. A presença em múltiplas plataformas digitais, WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube e Spotify, ampliou o alcance do projeto, registrando aproximadamente 1.236 reproduções confirmadas, além de reproduções via Google Drive, o que reforça o engajamento comunitário e o impacto social da iniciativa.

A iniciativa contribui para a construção de espaços de fala legítimos, promoção da justiça epistêmica, fortalecimento identitário e mobilização social, confirmando o potencial transformador da comunicação comunitária em contextos amazônicos de desigualdade estrutural.

DISCUSSÃO

O podcast funciona como estratégia inovadora de comunicação comunitária, articulando práticas pedagógicas, políticas e culturais em contextos de desigualdade estrutural. Ao consolidar um repositório das histórias e saberes das mulheres de Careiro, o projeto evidencia o potencial da mídia digital como ferramenta de resistência simbólica e política, oferecendo espaço legítimo para produção de conhecimento a partir de experiências subalternizadas (Hooks, 1994, 2015; Spivak, 1988; Lugones, 2010).

A visibilidade promovida evidencia a atuação da comunicação comunitária na justiça epistêmica, fortalecendo protagonismo local, autoestima e participação cidadã. O fortalecimento identitário ocorre por meio do registro de saberes tradicionais e paisagens sonoras, reforçando pertencimento e identidade cultural (Nogueira, 2022; Mignolo, 2011).

A articulação entre memória coletiva e narrativas autobiográficas evidencia prática educativa afetiva e política, validando o saber popular como conhecimento legítimo (Machado, 2022; Ribeiro, 2017). A metodologia participativa garante coautoria, pertencimento e aprendizagem colaborativa, transformando o espaço digital em território de formação cidadã e resistência política.

Além disso, o projeto estabelece conexões diretas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5 (Igualdade de Gênero), o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes). Ao alinhar-se à Agenda 2030, a iniciativa reforça o papel estratégico da comunicação comunitária na promoção da equidade e na consolidação de sociedades mais justas, participativas e sustentáveis. Nesse sentido, o Vozes do Interior: Mulheres de Careiro exemplifica como práticas comunicacionais comprometidas com a escuta ativa e a valorização de saberes locais podem contribuir para o alcance das metas globais de desenvolvimento, a partir de um olhar enraizado no território e nas epistemologias femininas amazônicas.

O projeto apresenta contribuições inovadoras ao integrar oralidade, afetividade, tecnologia digital, memória coletiva e epistemologias femininas interseccionais, fortalecendo comunidades rurais amazônicas e promovendo empoderamento, educação popular e justiça epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Vozes do Interior: Mulheres de Careiro evidencia que a comunicação comunitária, orientada por epistemologias femininas e práticas decoloniais, constitui ferramenta potente de transformação social, cultural e política. A

iniciativa confirma a criação de espaços de escuta ativa e expressão legítima para mulheres historicamente silenciadas, fortalecendo identidades locais e promovendo justiça epistêmica.

O podcast vai além da produção midiática, atuando como mecanismo de resistência simbólica, política e educativa. Ao valorizar experiências locais, oralidade, afetividade, tecnologia digital e paisagens sonoras do território, fortalece pertencimento, identidade cultural e saberes tradicionais, mesmo em contextos de exclusão digital e baixa escolaridade.

A iniciativa evidencia a capacidade da comunicação comunitária de promover mobilização social, empoderamento feminino e formação cidadã. Redes femininas, lideranças emergentes e participação ativa das comunidades demonstram que conteúdos audiovisuais podem ser ferramentas concretas de educação popular e transformação social.

O Vozes do Interior representa um modelo inovador de comunicação comunitária, articulando tecnologia, oralidade, memória coletiva e saberes locais, ampliando a voz das mulheres e fortalecendo comunidades amazônicas, mesmo em contextos de desigualdade estrutural.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 set. 2025.

INSTITUTO CIDADES SUSTENTÁVEIS; SEBRAE. **Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades do Brasil (IDSC-BR).** São Paulo: Instituto Cidades Sustentáveis; SEBRAE, 2021. Disponível em: https://idsc.cidadessustentaveis.org.br. Acesso em: 05 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://ideb.inep.gov.br. Acesso em: 05 set. 2025.

BELTRÃO, Luiz. **Comunicação e Folkcomunicação:** a cultura dos marginalizados. São Paulo: Paulus, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. **Feminist Theory:** From Margin to Center. New York: Routledge, 2015. Disponível em: https://funceji.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/bell_hooks_feminist_theory_from_margin_to_centebookzz-org_.pdf?. Acesso em: 10 out. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir** - A Educação Como Prática da Liberdade. New York: Routledge, 1994. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pibid/files/2021/01/ensinando-a-transgredir-bell hooks-2017.pdf.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación.** La Habana: Editorial Caminos, 1998.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755. Acesso em: 11 out. 2025.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. **As Pensadoras:** Mulheres da Amazônia. São Paulo: Pallas, 2022.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity:** Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press, 2011.

NOGUEIRA, Tânia. Oralidade e resistência na Amazônia. **Revista Amazônica**, v. 15, n. 2, 2022. Disponível em: https://derechosglobales.org/wp-content/uploads/2016/02/Walter-Mignolo-The-Darker-Side-Of-Western-Modernity.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicação nos Movimentos Populares:** a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

SPIVAK, Gayatri C. Can the Subaltern Speak? In: MACLEOD, John (Ed.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Chicago: University of Illinois Press, 1988. Disponível em: https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Can-the-subaltern-speak-by-Gayatri-Spivak.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 6
OFICINA SENSORIAL: MUNDO DE ALICE, EXPLORANDO OS SENTIDOS

Um Olhar Além da Visão

Deiselene Conceição Souza Nazaré – IFMS

Stefani Cristina Iijima Nobumasa – UFRA

Resumo:

O presente trabalho consiste no relato de experiência a partir da aplicação da “Oficina Sensorial: Mundo de Alice, explorando os sentidos – Um olhar além da visão”. Com o objetivo de promover, por meio de experiências sensoriais, processos de empatia e reflexão sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual. A oficina foi aplicada na IV Semana do Livro e da Biblioteca da Rede de Bibliotecas da Ufra – Redeteca, com o tema “Biblioteca para todos: celebrando a diversidade nas páginas e prateleiras”, realizada em outubro de 2024 na sede e nos campi da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra). O referencial teórico apoiou-se em Montessori (apud Ferrari, 2008), quanto à aprendizagem pelo tato, e em Sassaki (1997), que discute inclusão e acessibilidade. A metodologia de aplicação da oficina, inspirada na obra Alice no País das Maravilhas (Dodgson, 1865), incluiu o uso de vendas, objetos de diferentes texturas, aromas e sons, além da apresentação da história de Louis Braille, as cores das bengalas e o Sistema Braille. Além da aplicação de questionário online para avaliação qualitativa da experiência (Creswell, 2007). Os resultados indicaram boa aceitação, ressaltando principalmente o tato como sentido mais ativado e destacando o impacto da atividade na compreensão da inclusão. Conclui-se que a oficina favoreceu a sensibilização e demonstrou a relevância de práticas pedagógicas inclusivas, configurando-se como uma experiência transformadora e replicável em diferentes contextos educacionais.

Palavras-Chave: Inclusão. Diversidade. Acessibilidade. Deficiências.

Resumen:

El presente trabajo consiste en el relato de experiencia a partir de la aplicación del Taller Sensorial: Mundo de Alicia, explorando los sentidos – Una mirada más allá de la visión. Su objetivo fue promover, por medio de experiencias sensoriales, procesos de empatía y reflexión sobre los desafíos enfrentados por las personas con discapacidad visual. El taller fue realizado durante la IV Semana del Libro y de la Biblioteca de la Red de Bibliotecas de la Ufra – Redeteca, con el tema “Biblioteca para todos: celebrando la diversidad en las páginas y estanterías”, llevada a cabo en octubre de 2024 en la sede y en los campus de la Universidad Federal Rural de la Amazonia (Ufra). El marco teórico se apoyó en Montessori (apud Ferrari, 2008), en lo que se refiere al aprendizaje a través del tacto, y en Sassaki (1997), quien discute la inclusión y la accesibilidad. La metodología de aplicación del taller, inspirada en la obra Alicia en el País de las

Maravillas (Dodgson, 1865), incluyó el uso de vendas, objetos de diferentes texturas, aromas y sonidos, además de la presentación de la historia de Louis Braille, los colores de los bastones y el Sistema Braille. También se aplicó un cuestionario en línea para la evaluación cualitativa de la experiencia (Creswell, 2007). Los resultados indicaron una buena aceptación, destacando principalmente el tacto como el sentido más activado y subrayando el impacto de la actividad en la comprensión de la inclusión. Se concluye que el taller favoreció la sensibilización y demostró la relevancia de las prácticas pedagógicas inclusivas, constituyéndose como una experiencia transformadora y replicable en diferentes contextos educativos.

Palabras clave: Inclusión. Diversidad. Accesibilidad. Discapacidades.

Abstract:

The present work consists of an experience report based on the implementation of the Sensory Workshop: Alice's World – Exploring the Senses: A Look Beyond Vision. The objective was to promote, through sensory experiences, processes of empathy and reflection on the challenges faced by people with visual impairments. The workshop was conducted during the 4th Book and Library Week of the Ufra Library Network (Redeteca), under the theme "Library for All: Celebrating Diversity on Pages and Shelves", held in October 2024 at the main campus and branch campuses of the Federal Rural University of the Amazon (Ufra). The theoretical framework was based on Montessori (as cited in Ferrari, 2008), regarding learning through touch, and on Sassaki (1997), who discusses inclusion and accessibility. The workshop methodology, inspired by the literary work Alice in Wonderland (Dodgson, 1865), involved the use of blindfolds, objects with different textures, aromas, and sounds, as well as presentations on the story of Louis Braille, the meaning of white cane colors, and the Braille System. An online questionnaire was also applied for the qualitative evaluation of the experience (Creswell, 2007). The results indicated broad acceptance of the proposal, highlighting touch as the most stimulated sense and emphasizing the impact of the activity on participants' understanding of inclusion. It is concluded that the workshop fostered awareness and demonstrated the relevance of inclusive pedagogical practices, configuring itself as a transformative and replicable experience in different educational contexts

Keywords: Inclusion. Diversity. Accessibility. Disabilities.

INTRODUÇÃO

Durante a IV Semana do Livro e da Biblioteca da Rede de Bibliotecas da Ufra – Redeteca, com o tema "Biblioteca para todos: celebrando a diversidade nas páginas e prateleiras", realizada em outubro de 2024 na sede e nos campi da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), em formato online, o Campus Tomé-Açu recebeu a visita de professores e estudantes da Escola Indígena Zane Tuerumo, localizada na Aldeia Cuxiu Mirim, no município de Tomé-Açu (PA).

No contexto desse evento, foi ofertada a “Oficina Sensorial: Mundo de Alice, explorando os sentidos – Um olhar além da visão”, com o objetivo de promover, por meio de experiências sensoriais, processos de empatia e reflexão sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual, com o intuito de valorizar a diversidade e a inclusão entre os alunos do ensino fundamental maior e demais participantes.

A proposta partiu da compreensão de que, muitas vezes, as pessoas com deficiência visual enfrentam barreiras não apenas físicas, mas também atitudinais, que podem torná-las invisíveis em ambientes escolares e sociais. Observa-se que, em diversas situações, essas pessoas são ignoradas em sala de aula ou mesmo no convívio da sociedade. A oficina, portanto, surgiu como uma proposta de sensibilização para que as pessoas ditas “normais” pudessem vivenciar a realidade da pessoa com deficiência visual em suas particularidades auditivas, olfativas, gustativas e táteis, experimentando novas percepções com olhos vendados. Dessa forma, buscou-se incentivar o fortalecimento de práticas de acolhimento e a inclusão das pessoas com deficiência (PcD).

O conhecimento de mundo decorre dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato –, sendo que, desde a infância, somos estimulados a tomar consciência do que ocorre ao redor, iniciando os primeiros processos de aprendizagem. Segundo Montessori (apud Ferrari, 2008), é pelas mãos – sentido do tato – que as crianças interpretam o mundo em que estão inseridas e iniciam o conhecimento, sendo os demais sentidos incorporados gradualmente.

A deficiência visual pode ser classificada em dois grupos: pessoas com baixa visão (ou visão subnormal) e pessoas cegas. Para Gil (2000, p. 6), a cegueira refere-se a um espectro que vai da ausência total de visão até a visão subnormal, podendo ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida. Dessa forma, “os cegos adquirem informações por dois canais principais: a linguagem – pois ouvem e falam – e a exploração tátil, que depende especialmente das mãos” (Gil, 2000, p. 24). O autor acrescenta que as mãos são os “olhos” das pessoas

com deficiência visual, ressaltando ainda que a percepção auditiva contribui para compreender a existência de uma realidade exterior.

Nesse cenário, a realização da oficina dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e com o Decreto nº 11.793/2023, que instituem diretrizes para o enfrentamento do capacitismo e para a promoção da igualdade de oportunidades. O objetivo central é promover ações para que se compreenda como as pessoas com deficiência visual percebem e interagem com o mundo, buscando despertar nos alunos um novo olhar sobre essas vivências, pautado na empatia, no respeito à diversidade e no fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente escolar e social.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 2024, a oficina foi inicialmente pensada como uma atividade lúdica de acolhimento para receber os alunos da Escola Indígena Zane Tuerumo durante a IV Semana do Livro e da Biblioteca da Redeteca, que teve como tema “Biblioteca para todos: celebrando a diversidade nas páginas e prateleiras”, integrando o eixo voltado à diversidade e à inclusão das pessoas com deficiência (PcD). Após a atividade, identificou-se o potencial pedagógico da experiência sensorial, o que evidenciou a necessidade de ampliar sua abordagem para além da deficiência visual, contemplando também outras deficiências.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), em 2023 havia 18,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, sendo que aproximadamente 3,4% da população possui deficiência visual. Esse dado reforça a relevância de ações de sensibilização, fundamentais para superar preconceitos e a invisibilidade social das PcD (Brasil, 2023).

No campo legal, destaca-se o Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Esse documento estabelece diretrizes como o enfrentamento ao capacitismo, a valorização do protagonismo das PcD, a ampliação da participação social e a promoção da igualdade de oportunidades. E, ainda, define

que o capacitismo é definido como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência que impeça ou dificulte o exercício de direitos em igualdade de condições, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).

Nesse sentido, o aporte de Gil (2000) é relevante, pois o autor afirma que as pessoas cegas adquirem informações principalmente pela linguagem e pela exploração tátil, sendo as mãos seus “olhos”. Esse entendimento fundamenta a importância de práticas pedagógicas que privilegiam a experiência sensorial como meio de aprendizado e inclusão.

Assim, uma atividade que inicialmente se configurava apenas como lúdica se transformou na “Oficina Sensorial: Mundo de Alice, explorando os sentidos – Um olhar além da visão”, inspirada na obra Alice no País das Maravilhas (Dodgson, 1865). A prática buscou promover a inclusão e o desenvolvimento sensorial por meio de atividades interativas que utilizam os sentidos além da visão, aproximando-se do universo mágico do conto que narra a jornada fantástica de Alice. Nesse mundo imaginário, a lógica do absurdo abre espaço para experiências oníricas, remetendo à necessidade de se olhar a realidade por outras perspectivas.

Além disso, a vivência foi inspirada na trajetória de Alice Beatriz, pessoa com deficiência visual congênita e sobrinha de uma das idealizadoras da oficina. A observação de sua rotina cotidiana serviu como referência para trazer realismo à reflexão sobre os desafios da convivência social e escolar. Esse aspecto dialoga com experiências semelhantes relatadas por Sousa et al. (2019), que defendem o uso da percepção sensorial como estratégia metodológica capaz de favorecer aprendizagens significativas e sensibilização para a inclusão.

Para esta oficina foram utilizados os seguintes materiais:

1- tv com acesso internet;
2- cartolina; para fazer o molde das mãos;
3- tesoura;
4- cola;

5- vendas em tnt;
6- algodão, feijão, arroz, pedras, seixos, esponja, palha de aço, etc.

A atividade iniciou-se com uma breve apresentação dos palestrantes, seguida pela exposição da história de Louis Braille, responsável pela implementação do sistema braille, em continuidade foi apresentado o Alfabeto Braille e, posteriormente exibido um vídeo explicativo sobre as cores da bengala e em seguida a atividade para a vivência.

ROTEIRO DE VIVÊNCIA:

a) Breve relato da história de Louis Braille:



Figura 1 – Estudantes assistindo a uma apresentação audiovisual em sala de aula.
Fonte: Acervo dos autores (2024)

b) As cores das bengalas:

Cada uma das cores da bengala significa o grau de deficiência visual - a branca é utilizada por pessoas com cegueira total, a verde, por aquelas com baixa visão, e a branca e vermelha, por surdocegas.



Figura 2 – Tipos de bengala utilizados por pessoas com deficiência visual: branca (cegueira total), verde (baixa visão) e branca com vermelha (surdocegueira).
Fonte: Acervo dos autores (2024)

c) Demonstração do alfabeto Braille:



Figura 3 – Painel didático ilustrando o alfabeto e sinais gráficos do Sistema Braille, com letras, números e pontuação.
Fonte: Acervo dos autores (2024)

d) Atividades para vivências:

Momento em que os alunos foram vendados, com vendas de tnt, e conduzidos pelos membros da escola e pelas ministrantes da oficina ao espaço chamado “Mundo de Alice”. No centro da sala havia uma mesa preparada com diferentes objetos, apresentando variadas texturas e aromas para que os participantes pudessem identificá-los por meio do tato e do olfato. Ao final da mesa, a vivência continuava com uma experiência sensorial por meio dos pés, em que uma caixa de sapato foi adaptada para conter diferentes materiais, permitindo que os alunos explorassem novas sensações através do toque.



Figura 4 - Alunos vendados para a vivência sensorial.
Fonte: Acervo dos autores (2024)

Destaca-se que não houve demonstração do paladar devido ao grande número de participantes e à indisponibilidade de materiais adequados no momento.

e) Instrumento de avaliação

Após a oficina, aplicou-se um questionário (Google Forms) para alunos e colaboradores, permitindo avaliar a experiência em uma perspectiva qualitativa. A

análise seguiu a abordagem proposta por Creswell (2007), que defende o caráter participativo e autorreflexivo da investigação qualitativa.

O questionário continha quatro perguntas, sendo:

1- Qual foi a sua percepção sobre a experiência sensorial proposta na oficina? Opções: ( ) Satisfatória. ( ) Regular e ( ) Insatisfatória,
2- De que forma a atividade contribuiu para a sua compreensão sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual?
3- Quais sentidos (audição, tato, olfato, paladar) foram mais ativados durante a atividade, e como isso influenciou sua experiência?
4- Você considera que a proposta da oficina promoveu uma nova forma de vivência? Justifique sua resposta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A oficina contou com a participação de aproximadamente 35 participantes, entre alunos, colaboradores e membros da comunidade acadêmica. Do total, 15 responderam ao questionário disponibilizado ao final da atividade, permitindo a coleta de dados para análise da percepção sobre a experiência sensorial. Após a experiência surgiram algumas tarefas que ajustaremos futuramente, como é o caso do sentido do paladar e a implementação para outro público, por exemplo a vivência do cadeirante no espaço da universidade.

Nas respostas referentes à pergunta “1 - Qual foi a sua percepção sobre a experiência sensorial proposta na oficina, público?”, os participantes, em geral, indicaram “Satisfatória”. Demonstrando que a ludicidade e a conscientização trabalhadas de forma prática despertam o interesse dos indivíduos e proporcionam um conhecimento mais significativo acerca dos conteúdos abordados.

Quanto à pergunta “2 - De que forma a atividade contribuiu para a sua compreensão sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual?”, o público informou que contribui para experienciar o mundo dos deficientes visuais e assim promove o desenvolvimento da PcD. Ou seja, o fato do outro experienciar as vivências, ainda que mínimas, de uma pessoa com deficiência visual as torna mais receptivas e possibilita a ampliação da empatia e da visão de mundo. Além disso, promove a inclusão, pois quanto mais se conhece e se entende sobre algo e/ou alguém possibilita a promoção do acolhimento, o respeito e, ainda, contribui para integração das pessoas nos espaços cotidianos, como a escola.

Já na pergunta “3 - Quais sentidos (audição, tato, olfato, paladar) foram mais ativados durante a atividade, e como isso influenciou sua experiência?”, os participantes apontaram o sentido do tato. Isso se deve aos objetos utilizados e, observamos, o interesse dos participantes em adivinhar o que eles tocavam durante a atividade.

A pergunta “4 - Você considera que a proposta da oficina promoveu uma nova forma de vivência? Justifique sua resposta.” Os participantes realizaram interessantes apontamentos, porém o que mais chamou a atenção foi - “Considero e recomendo uma nova forma de ensino para as crianças com deficiência visual e que possam aprender com excelência e sejam compreendidas. A oficina abre portas para o conhecimento de quem não sabe como é viver com uma deficiência”. A resposta reforça o atendimento de um dos objetivos proposto para a oficina, que é o de promover, por meio de experiências sensoriais, processos de empatia e reflexão sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual. Ratificando para a quebra da barreira (in)visível para o acolhimento e inclusão na prática, para o cumprimento efetivo das leis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da oficina sensorial norteia a observação de como nos comportamos em relação às pessoas com deficiência, e ao despertar no aluno a criticidade e empatia no convívio social, sabendo-se que é de suma importância que o diálogo seja guiado por princípios de equidade. Dessa forma, considerar as necessidades próprias de cada indivíduo e suas particularidades, sejam físicas, sensoriais, múltiplas ou intelectuais, a promoção da reflexão de que a identidade não é definida somente pela deficiência, mas também por sua etnia, gênero, orientação sexual e condição socioeconômica, o que caracteriza a diversidade.

A (in)visibilidade das PcD está no cotidiano, como o aluno que não tem acesso ao estudo de qualidade, por consequência não tem emprego e não possui renda. Portanto, uma abordagem inclusiva precisa estar atenta a essas particularidades para garantir que todos tenham os mesmos direitos e oportunidades.

“A Oficina Sensorial: Mundo de Alice, explorando os sentidos: Um olhar além da visão” revelou-se uma iniciativa de grande sucesso e impacto. A atividade proporcionou um ambiente acolhedor e inclusivo, gerando uma excelente receptividade entre os participantes ao vivenciar o mundo da deficiência visual. A oficina estimulou debates significativos sobre a inclusão escolar e cultivou a empatia com o próximo, alcançando o objetivo proposto da promoção de experiências sensoriais, ao passo que valoriza a diversidade e a inclusão entre os alunos do ensino fundamental maior e demais participantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – **Novo Viver sem Limite**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC.** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc. Acesso em: 27 set. 2025.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre: Penso, 2014.

FERRARI, M. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: http://novaescola.org.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=1. Acesso em: 27 maio 2025.

GIL, M. **Cadernos da TV Escola:** como lidar com a deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, D. V. et al. Relato de experiência – Oficina Espaço Sensorial: uma experiência inclusiva! In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 6., 2019, Fortaleza. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62471. Acesso em: 27 set. 2025.

CAPÍTULO 7
A INVISIBILIDADE DO ALUNO SURDO

o impacto da língua e do empoderamento lexical na formação sociocultural desse aprendiz

Bárbara Neves Salviano de Paula – UFMG

Resumo:

O percurso educacional da pessoa surda está repleto de dificuldades que inviabilizam uma relação de ensino e aprendizagem efetiva e autônoma. Uma dificuldade significativa, senão a principal delas, está para o âmbito linguístico: a língua da comunidade escolar não é partilhada pelo aluno surdo que é, via de regra, dependente do profissional intérprete de Libras para mediar toda e qualquer comunicação na escola. Esse cenário invisibiliza a pessoa surda, pois, sua identidade passa pela manifestação linguística, que é, então, efetivada pela sua língua própria, a Libras – língua já reconhecida como meio de comunicação da pessoa surda pela lei n° 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 2005. A situação que torna o aprendiz surdo invisível para a escola, para os professores e gestores pedagógicos, para os produtores de material didáticos, para as políticas públicas e diretrizes educacionais, etc., torna também, consequentemente, a pessoa surda invisível para a sociedade: para o mercado de trabalho, para a representatividade social, etc. Faz-se essencial, portanto, aportar ao cenário da Educação, evidências significativas que demonstram o poder da Libras e da emancipação léxico- linguística para o sujeito surdo - não apenas enquanto ele frequenta os bancos escolares, mas também quando participa de toda e qualquer atividade sociocultural no decorrer da vida. Neste trabalho, mostraremos quais as reais perdas que a comunidade surda tem sofrido pela forma como sua formação tem sido realizada e, em especial, como isso contribui para sua invisibilidade. Ainda, mostraremos como o conhecimento das Ciências do Léxico pode proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem eficaz para o público surdo, bem como é capaz de oferecer-lhe o poder social que historicamente lhes foi tirado e ainda não restituído como devido e esperado.

Palavras-Chave: Surdos; Libras; Léxico; Emancipação Linguística.

Resumen:

El itinerario educativo de la persona sorda está lleno de dificultades que imposibilitan una relación de enseñanza y aprendizaje efectiva y autónoma. Una dificultad significativa, si no la principal, se encuentra en el ámbito lingüístico: la lengua de la comunidad escolar no es compartida por el alumno sordo, quien, por regla general, depende del profesional intérprete de Libras para mediar toda comunicación en la escuela. Este escenario invisibiliza a la persona sorda, pues su identidad pasa por la manifestación lingüística, la cual se efectúa a través de su propia lengua, la Libras, reconocida como medio de comunicación de la persona sorda por la Ley N.º 10.436 de 2002 y reglamentada por el Decreto 5.626 de 2005. La situación que vuelve al aprendiz

sordo invisible para la escuela, profesores, gestores pedagógicos, creadores de material didáctico, políticas públicas y directrices educativas, entre otros, también invisibiliza, en consecuencia, a la persona sorda ante la sociedad: en el mercado laboral, la representación social, etc. Por lo tanto, resulta esencial aportar al escenario educativo evidencias significativas que demuestren el poder de la Libras y de la emancipación léxico-lingüística para el sujeto sordo, no solo mientras asiste a las aulas, sino también al participar en cualquier actividad sociocultural a lo largo de su vida. En este trabajo, mostraremos las pérdidas reales que ha sufrido la comunidad sorda debido a la forma en que se ha llevado a cabo su formación y, en especial, cómo esto contribuye a su invisibilidad. Asimismo, mostraremos cómo el conocimiento de las Ciencias del Léxico puede proporcionar una relación de enseñanza-aprendizaje eficaz para el público sordo, así como ofrecerle el poder social que históricamente se le ha arrebatado y que aún no le ha sido restituido como corresponde y se espera.

Palabras clave: Sordos; Libras; Léxico; Emancipación Lingüística.

Abstract:

The educational path of a deaf person is fraught with difficulties that hinder an effective and autonomous teaching and learning relationship. A significant difficulty, if not the main one, lies in the linguistic sphere: the language of the school community is not shared by the deaf student, who is, as a rule, dependent on a professional Libras interpreter to mediate all communication at school. This scenario renders the deaf person invisible, as their identity is based on linguistic expression, which is then realized through their own language, Libras—a language already recognized as a means of communication for deaf people by Law No. 10,436 of 2002 and regulated by Decree 5,626 of 2005. The situation that renders the deaf learner invisible to the school, to teachers and educational administrators, to producers of teaching materials, to public policies and educational guidelines, etc., also consequently renders the deaf person invisible to society: to the job market, to social representation, etc. Therefore, it is essential to bring significant evidence to the educational landscape that demonstrates the power of Libras and lexical-linguistic emancipation for deaf individuals—not only while they attend school, but also when they participate in any and all sociocultural activities throughout their lives. In this work, we will demonstrate the real losses the deaf community has suffered due to the way their education has been conducted and, in particular, how this contributes to their invisibility. Furthermore, we will demonstrate how knowledge of lexical sciences can foster an effective teaching-learning relationship for deaf individuals, as well as offering them the social power that has historically been taken from them and has not yet been restored as it deserves and is expected.

Keywords: Deaf; Libras; Lexicon; Linguistic Emancipation.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a ocupação dos alunos surdos nos bancos das escolas somos conduzidos a uma realidade pedagógica de baixo desenvolvimento educacional, linguístico, social e cultural para esse alunado. São alguns os motivos que nos

levam a essa conclusão, dentre eles está o fato de que a língua da comunidade escolar não é, via de regra, a mesma partilhada pelo aluno surdo, tendo em vista que a escola regular inclusiva tem seu repertório da relação ensino-aprendizagem baseado na Língua Portuguesa, enquanto a pessoa surda tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento comunicativo.

Esse cenário faz com que o aluno surdo matriculado em uma escola regular inclusiva esteja em desvantagem em comparação aos seus colegas ouvintes, pois, o seu acesso ao conhecimento se dá de forma indireta, por meio de um intérprete mediador; os materiais didáticos que norteiam sua trajetória escolar são produzidos em Língua Portuguesa para aprendizes que têm essa língua como L1; os métodos de avaliação do seu conhecimento estão baseados em uma L2; majoritariamente não há pares linguísticos e culturais que permitam o reconhecimento e reforço de identidade social e, portanto, não há possibilidade de um desenvolvimento de habilidades em equidade com os colegas ouvintes que não estão linguística e socialmente segregados.

Diante de uma escolarização fundamentada no outro, o aluno surdo mantém-se invisível no ambiente escolar. Logo, considerando a escola como micro aspecto da sociedade, é verídico perceber que tal invisibilidade também ali ecoa, de modo a notarmos uma representatividade social rasa da pessoa surda, impedida, não pela imperícia do protagonismo surdo per se, mas pela falta de acessibilidade e inclusão efetivas.

Desta forma, é imprescindível que a escola promova uma emancipação léxico-linguística do povo surdo. Apenas assim será possível estender a autonomia e equidade recebidas em um ambiente escolar, de fato, inclusivo para a sociedade, permitindo à pessoa surda poder social em equidade com todos os cidadãos.

A REALIDADE ESCOLAR DA PESSOA SURDA

A atual realidade escolar da pessoa surda mantém a invisibilidade desse grupo por fatores que brevemente consideramos. Faz-se importante recobrar a falta de acessibilidade linguística na busca pela dita promoção do conhecimento, dado que a língua escolhida para referenciar a relação de ensino-aprendizagem do

aluno impacta diretamente seu aproveitamento educacional, bem como sua formação sociocultural.

A Declaração dos Direitos Humanos nos aponta:

> [...] a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar uma criança [...] obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional. (UNESCO, 1954 apud PERLIN; QUADROS, 1997, p.36)

Um percurso educacional eficaz parte de uma interação legítima e factual. Não podemos esperar que um aluno cujo acesso ao conteúdo seja intermediado por um tradutor-intérprete tenha as mesmas características e alcance de um aluno cujo acesso ao conhecimento se dê em sua língua materna de forma direta professor-aprendiz. Assim, é premissa para o alunado surdo receber instrução pedagógica em sua língua de modo a alcançar não apenas desenvolvimento e aprimoramento linguístico, mas também instrucional e social.

No entanto, o que vemos é uma realidade que invisibiliza o povo surdo nas salas de aula das escolas inclusivas em escala mundial: professores que desconhecem sua língua e cultura; materiais didáticos disfuncionais para esse público e programas pedagógicos voltados para o ensino de alunos cuja língua materna seja a de modalidade oral auditiva, o que resulta em baixo rendimento e evasão. Perlin e Quadros (1997, p. 37) nos lembram:

> Na Itália, por exemplo, foi realizada uma pesquisa [...] que verificou baixo rendimento dos alunos surdos integrados em classes regulares por não possuírem competência linguística básica, condição mínima para o acompanhamento das aulas. Além disso, [...] aos professores regentes foi perguntado se eram feitas simplificações dos conteúdos escolares para os alunos surdos e as respostas indicaram que 80% dos conteúdos eram simplificados e/ou reduzidos, o que para nós não é uma surpresa.

Pesquisas estadunidenses de Antia e Stinson (1999) concordam que dificuldades semelhantes são ali encontradas:

> Referem-se a várias experiências de inclusão de crianças surdas, nas quais a almejada integração social e acadêmica não ocorre

> efetivamente. O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. (LACERDA, 2006, p.166)

Lacerda (2006, p.168) remete essa realidade ao nosso país.

> [...] o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

A consequência do percurso educacional dos surdos aos moldes atuais tem, via de regra, mantido um aprendizado limitado, uma alfabetização com resultados questionáveis e um desenvolvimento cognitivo aquém do esperado a ser trabalhado, haja vista entendermos a linguagem como "responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos." (LACERDA, 2006, p.165)

Ainda, considerando a linguagem como essencial na constituição do sujeito, a autora corrobora a invisibilidade do aluno surdo pela falta de interações fundamentais na participação das práticas sociais. Citando uma experiência em observação de um aluno surdo em uma sala de aula inclusiva da rede privada de ensino, indica:

> [...] para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. (LACERDA, 2006, p.173)

A falta de referência linguística e identitária mantém os alunos surdos invisíveis aos colegas, professores e comunidade escolar em geral. Os reflexos dessa realidade são percebidos na sociedade pós escolarização.

A INVISIBILIDADE SOCIAL DA PESSOA SURDA

A pessoa surda que passa por um processo de escolarização limitado fica também limitada a participar de eventos sociais que desse processo dependem, como a inserção no mercado de trabalho.

Apesar de a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ser reconhecida como meio de comunicação da pessoa surda pela Lei n° 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto n° 5.626, de 2005, a sociedade, em geral, desconhece tal língua, cenário que impede plena acessibilidade linguística. Assim, o que notamos são interlocutores do sujeito surdo mantendo a barreira comunicativa embasados na escolha do não enfrentamento do conflito comunicativo - língua oral auditiva versus língua espaço visual. A fim de não se deparar com esse conflito, a ação é o afastamento da pessoa surda. Quais os resultados para os surdos?

Iniciamos citando a óbvia falta de vantagem na entrada do mercado profissional, primeiramente por terem passado por uma formação escolar limitada, além da desvantagem do próprio mercado de trabalho não ser bilíngue e, portanto, preparado para receber profissionais que têm a Libras como L1. Logo, a ocupação profissional do surdo depende de um esforço além do comum atribuído às pessoas ouvintes.

Numa sociedade capitalista, o indivíduo deve produzir e consumir para ser visto como cidadão. Dessa forma, o trabalho tem papel fundamental como elemento significativo de autorrealização e autoestima. O trabalho é, e assim deve ser visto, uma fonte de satisfação na vida, além de, é claro, uma forma de proporcionar recursos materiais para sobrevivência. Muitas empresas só admitem surdos em seu quadro de funcionários para cumprir a lei (Lei de Cotas para contratação de Deficientes nº 8.213 de 25 de julho de 1991), sem qualquer preparo ou preocupação com a recepção e atendimento a esses trabalhadores. (CARVALHO, 2012, p.109)

Uma pesquisa do Instituto Locomotiva (2019) evidencia essa realidade: apenas 37% dos brasileiros com deficiência auditiva ocupam vagas no mercado de trabalho. Mesmo com leis referentes às políticas social e econômica para

contratação de pessoas com deficiência, para a pessoa surda, a dificuldade de alcançar a vaga já começa no processo de seleção, que, dificilmente, conta com intérpretes de Libras.

Havendo uma contratação, os desafios profissionais são dos mais diversos. O blog *For Business* indica alguns dos desafios constatados a partir de uma pesquisa conduzida pela associação britânica de surdos Royal Association for Deaf People:

O estudo, que pesquisou as experiências dos surdos em relação ao emprego e progressão na carreira, foi realizado no final de 2020 e chegou às seguintes conclusões:

60% dos entrevistados disseram que não receberam oportunidades de progressão durante sua carreira

> 63% relatam que não tiveram oportunidades iguais aos seus colegas no ambiente de trabalho; 53% dos entrevistados não se sentem apoiados no trabalho; 83% dos entrevistados foram excluídos de conversas com colegas; 69% relataram sentir-se solitários no trabalho; 59% ficaram de fora de eventos sociais; 34% sofreram bullying ou atos de indelicadeza no trabalho porque eram surdos. (FOR BUSINESS, 2021)

A falta de reconhecimento da língua da pessoa surda, da sua cultura e especificidades - que inviabilizam a comunicação corporativa – e a falta de recursos de acessibilidade e/ou ferramentas de tecnologia assistiva impedem que o surdo alcance vagas e postos de trabalho em equidade com as pessoas ouvintes, além de limitar a participação social desse sujeito no ambiente profissional; fazendo com que o surdo até faça parte do quadro de funcionários de uma empresa, mas não seja, de fato, visto e reconhecido por todos ali.

As consequências dessa realidade alcançam ainda o âmbito econômico em medida pessoal, para a comunidade surda, e em medida nacional.

Para Renato Meirelles [...] a economia do país é que sofre prejuízos diante desses contrastes. “A gente vai perdendo condições de aquecer nosso

desenvolvimento econômico porque muitas pessoas, como os portadores de deficiência auditiva, não estão inseridas corretamente tanto no mercado de trabalho como no de consumo.” (INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2019)

A invisibilidade educacional, profissional e social da pessoa surda traz prejuízos em diferentes instâncias. Assim, é urgente apontar soluções para mudança desta realidade ainda comum.

Neste trabalho, partimos da busca de soluções no e para o chão da escola, a fim de corroborar a potência do conhecimento e reconhecimento da língua de sinais para o povo surdo e para a sociedade em geral. Promover a emancipação léxico-linguística para esse alunado - não apenas enquanto ele frequenta os bancos escolares, mas também quando participa de toda e qualquer atividade sociocultural no decorrer da vida – garante-lhe o poder social que historicamente lhes foi tirado e ainda não restituído como devido e esperado.

AS CIÊNCIAS DO LÉXICO – A LEXICOGRAFIA

A Lexicografia é a ciência responsável por desenvolver métodos e técnicas de produção das obras lexicográficas na sua variedade de formas. Dentre essas obras contamos com os glossários, as enciclopédias, os vocabulários e os mais conhecidos e utilizados – os dicionários. Krieger (2004, p.102) destaca:

O denominado dicionário de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, é [um] lugar de catalogação sistemática do léxico, equivalendo a um paradigma linguístico por excelência, instância de legitimação das palavras de um idioma. Nessa medida, o dicionário cumpre o papel de código normativo de um sistema linguístico.

Os dicionários, portanto, são obras fundamentais não apenas de registro lexical, mas de identificação dos itens linguísticos próprios da comunidade; a saber, as lexias. Neles, a comunidade linguística se reconhece e desenvolve ferramentas de poder relacionadas à consciência sobre a palavra e seu uso.

No entanto, as obras lexicográficas em Língua Brasileira de Sinais ainda são pouco maduras. Ainda temos obras organizadas com a macroestrutura

exclusivamente em Língua Portuguesa e a microestrutura majoritariamente em Português, impedindo que consulentes surdos tenham pleno acesso às importantes informações ali aportadas. Além disso, os dicionários registram um léxico diminuto. A título de exemplo, o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, de Capovilla e Raphael, uma das obras mais importantes e utilizadas da área, cataloga uma média de 10 mil verbetes. Conforme o PNLD- Dicionários (2012), essa é uma média de verbetes próprias a dicionários do tipo 2 da etapa de ensino do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário. Logo, mostra-se estruturalmente limitado para o uso que se tem feito dele, que extrapola o contexto de sua caracterização.

Assim, considerando a importância das obras lexicográficas para a emancipação léxico-linguística da comunidade surda, é fato a necessidade de ampliar os estudos e produção de obras lexicográficas acessíveis aos surdos em Língua Brasileira de Sinais. Enquanto isso não acontece, a utilização dos dicionários como texto, à base da Lexicografia Pedagógica, pode ser uma importante medida nas salas de aula para solucionar o problema de transferência de conhecimento e de assimilação de conceitos pela pessoa surda. Nesse caso, a barreira linguística, e não intelectual, que retira a autonomia do surdo de se qualificar, seja na escola ou nas vagas de trabalho, pode ser diminuída por meio dos conhecimentos lexicais, gramaticais, sociais e culturais presentes nos dicionários.

Lacerda (2006, p.181) descreve:

> O aluno surdo, apesar de frequente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão [...] é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem.

Os dicionários viabilizam soluções para os aspectos mencionados como restritivos no ensino e desenvolvimento dos alunos surdos – desenvolvimento que, como vimos, não afeta apenas a fase escolar, mas pode estender-se a

todos os aspectos da sua vida profissional e social. No que diz respeito à solução linguística, o uso dos dicionários em sala de aula pode promover o desenvolvimento da competência lexical do aluno surdo, permitindo um percurso pedagógico acessível e exequível. Quanto à solução social, a presença da língua de sinais no ambiente de ensino demonstra respeito pela língua da pessoa surda e permite integração, ao possibilitar às pessoas ouvintes da comunidade escolar contato com a Libras e, consequentemente, acessibilidade comunicativa. Para a solução afetiva e de identidade, reconhecemos que os dicionários trazem importantes elementos culturais e identitários, como expressões idiomáticas, metáforas próprias àquela comunidade linguística, etiquetas de uso das lexias, etc. Isso permite ao consulente reafirmar sua construção de parecença e ideológica, reforçando o sentimento de pertencimento.

Todas essas construções acontecem primeiramente na escola, mas, não podemos esquecer que a escola, enquanto microcosmo da sociedade, servirá qual agente transformador da realidade social. Nesse sentido, tornar a escola efetivamente inclusiva, tornará a sociedade inclusiva e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos compreender que a invisibilidade da pessoa surda não é uma consequência de sua condição sensorial, mas o resultado direto de processos educacionais e sociais que negam o reconhecimento pleno de sua língua e cultura. A ausência de acessibilidade linguística no ambiente escolar reverbera em todas as dimensões da vida social do sujeito surdo, limitando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e profissional.

A escola, enquanto espaço de mediação do conhecimento e de formação cidadã, tem papel fundamental na desconstrução dessa invisibilidade. É nela que se deve iniciar o processo de emancipação linguística da comunidade surda por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua de instrução e que valorizem o léxico como elemento de empoderamento, permitindo que o sujeito surdo passe a ser reconhecido também como sujeito de direitos.

O conhecimento das Ciências do Léxico, especialmente o relacionado à Lexicografia Pedagógica, surge como ferramenta para a construção de uma escola bilíngue, capaz de assegurar protagonismo ao surdo. A produção e o uso de dicionários em Libras, a valorização da palavra como signo de poder e identidade e a formação de professores bilíngues são caminhos que podem transformar a invisibilidade em presença e o silêncio em discurso.

Promover a emancipação léxico-linguística do sujeito surdo é promover justiça linguística e social. É reconhecer que a língua, mais do que um meio de comunicação, é instrumento de existência, de pertencimento e promotora de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

CARVALHO, R.P.Q. O surdo e o marcado de trabalho: conquistas e desafios. **Anais do IV Seminário ENIAC**, v.4, n.1. 2012.

FOR BUSINESS. **Surdos no mercado de trabalho: como é a realidade em 2025**. Blog, 2021. Disponível em: <https://blog-forbusiness.vagas.com.br/surdos-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 01 out 2025.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. TV BRASIL. **Apenas 37% dos brasileiros com deficiência auditiva estão empregados.** 2019. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil-apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados/>. Acesso em: 1 out 2025.

KRIEGER, M.G. **Dicionários para o ensino de língua materna:** princípios e critérios de escolha. Revista Língua e Literatura, v.6 e 7, 2004.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar dos alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v.26, n.69, Campinas: UNICAMP, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNLD 2012 – **Dicionários.** Com direito à palavra: dicionários em sala de aula. Brasília: Secretaria da Educação Básica. 2012.

PERLIN, G.T.T; QUADROS, R.M. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? **Espaço: Informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro: INES, 1997.

CAPÍTULO 8
EDUCAR NO CÁRCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O SISTEMA PRISIONAL

Uilamir Costa de Alencar – UFAC

Anyelle Samy Costa de Oliveira– UFAC

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência de educar no cárcere, com foco na formação de professores que atuam nesse contexto. Adota-se uma abordagem qualitativa, com utilização de revisão bibliográfica, articulando discussões sobre formação docente, valorização profissional e direito à educação (Jacomini; Penna, 2016; Onofre, 2012). Os resultados apontam contradições entre os dispositivos legais que reconhecem a importância do professor e a realidade vivida: sobrecarga de trabalho, falta de recursos e ausência de políticas consistentes de apoio. Conclui-se que a formação docente no sistema prisional deve integrar teoria e prática, mas sobretudo considerar escuta, valorização e condições dignas de trabalho, sem as quais propostas educativas se tornam inviáveis.

Palavras-chaves: Educação no cárcere. Formação docente. Valorização profissional.

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la experiencia de educar en la cárcel, con foco en la formación de profesores que actúan en este contexto. Se adopta un enfoque cualitativo, con la utilización de una revisión bibliográfica, articulando discusiones sobre formación docente, valorización profesional y el derecho a la educación (Jacomini; Penna, 2016; Onofre, 2012). Los resultados señalan contradicciones entre los dispositivos legales que reconocen la importancia del profesor y la realidad vivida: sobrecarga de trabajo, falta de recursos y ausencia de políticas consistentes de apoyo. Se concluye que la formación docente en el sistema penitenciario debe integrar teoría y práctica, pero sobre todo considerar la escucha, la valorización y condiciones dignas de trabajo, sin las cuales las propuestas educativas se vuelven inviables.

Palabras clave: Educación en la cárcel. Formación docente. Valorización profesional.

Abstract:

This study aims to reflect on the experience of teaching in prison, focusing on the training of teachers working in this context. A qualitative approach is adopted, using a literature review, articulating discussions on teacher training, professional development, and the right to education (Jacomini; Penna, 2016; Onofre, 2012). The results point to contradictions between the legal provisions that recognize the importance of teachers and the reality of the situation: work overload, lack of resources, and the absence of consistent support policies. The conclusion is that teacher training in the prison system

must integrate theory and practice, but above all, consider listening, appreciation, and decent working conditions, without which educational proposals become unfeasible.

Keywords: Education in prison. Teacher training. Professional development

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Observa-se que a classe docente é frequentemente abandonada à própria sorte. Em uma formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado de Educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi levantada a questão: "O que se pensa sobre as metodologias propostas? Elas podem ser positivas no processo de educação?"

Durante a atividade, foi exposto que, embora as propostas apresentem potencial positivo, tornam-se inexequíveis diante da dificuldade de execução por parte do professor, considerando o esgotamento físico e emocional decorrente das atividades diárias. As metodologias sugeridas incluíam aulas participativas e a realização de entrevistas para compreensão do contexto dos alunos, mas questionou-se a viabilidade de sua implementação sem que se conheçam as condições reais de trabalho dos docentes.

Foi levantada a necessidade de pensar em ações capazes de compreender a realidade vivida pelos professores, de modo que as formações continuadas se vinculem a essas experiências e promovam valorização e motivação para a execução das atividades propostas. Durante a discussão, emergiu um burburinho na sala, evidenciando a discrepância entre a percepção das instâncias de gestão e a realidade enfrentada pelos docentes. Observou-se que coordenadores, assessores e chefes de divisão frequentemente esquecem que também foram professores, demonstrando falta de preocupação com o estado do docente.

Algumas coordenadoras afirmaram preocupar-se com os professores, enquanto uma assessora declarou que "quando se escolhe ser professor, sabia-se que as

coisas seriam assim", posicionando-se exatamente na perspectiva criticada, a expectativa de execução do trabalho independentemente das condições vivenciadas pelo docente. Essa postura gerou insatisfação entre as professoras presentes, que se sentiram desconsideradas. Mesmo após a tentativa apressada de reparação em sua fala, o estrago já havia se estabelecido, evidenciando o descaso institucional com a realidade concreta da profissão.

Mas veja, ser professor é um desafio sui generis pois não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de enfrentar realidades atravessadas por desigualdades sociais, precarização das condições de trabalho e ausência de políticas públicas que realmente acolham o docente. Na EJA como em outros espaços educativos, observa-se que muitas propostas de metodologias inovadoras acabam desconsiderando a realidade concreta dos professores, já sobrecarregados e sem apoio efetivo das instâncias superiores.

Se essa desconexão entre propostas formativas e a realidade docente é perceptível na Educação de Jovens e Adultos, no contexto prisional, ela se intensifica de forma ainda mais marcante. Na EJA, por exemplo, os relatos dos professores apontam para o peso do esgotamento físico e emocional, além de desafios relacionados à falta de apoio institucional. No cárcere, entretanto, essas dificuldades ganham contornos ainda mais complexos. Isso porque, além das condições de trabalho, o professor precisa lidar com o controle, as regras de segurança, a carência de materiais didáticos e entre outros entraves.

Assim, se nas salas de aula convencionais da EJA é complexo implementar metodologias participativas e inovadoras, no interior das prisões esse esforço se torna ainda mais árduo, visto que, os limites dos espaços, não são apenas físicos, mas também simbólicos, erguendo barreiras que atravessam o fazer pedagógico e muitas vezes inviabilizam a aplicação de propostas que, em tese, poderiam favorecer aprendizagens significativas.

Educar em espaços de privação de liberdade não significa apenas planejar e ministrar aulas, mas lidar diariamente com muros físicos e simbólicos que dificultam o exercício da docência. O professor que atua no cárcere é convocado a ser mediador de conhecimentos, mas também de sentidos, de expectativas e

de conflitos, ao mesmo tempo em que se vê imerso em um sistema que muitas vezes, não valoriza a educação como um direito fundamental, mas a encara como concessão.

Nesse percurso investigativo foi possível observar que docentes que atuam no sistema prisional frequentemente expressam o prazer por contribuir com a formação dos estudantes privados de liberdade. Contudo, ao lado desse aspecto positivo, emergem relatos recorrentes sobre os desafios de ordem logística, estrutural e pedagógica que dificultam a prática docente. Entre eles, destacam-se a limitação de materiais didáticos, as restrições impostas pelo ambiente carcerário e a instabilidade de aulas das turmas. Esses fatores evidenciam a necessidade de compreender a docência no cárcere como uma atividade marcada por desafios constantes entre a motivação de ensinar e as barreiras impostas pelo contexto da segurança e controle, que suprime o fazer pedagógico.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência de educar no cárcere, com foco na formação de professores que atuam nesse contexto. Adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, buscando compreender como diferentes estudos têm discutido a formação docente no cárcere. A análise articula reflexões teóricas com o contexto específico da prisão, permitindo identificar limites e tensões que atravessam a prática educativa nesse espaço. Parte-se do entendimento de que a formação docente não pode ser pensada de forma descolada das realidades vividas no cotidiano da prisão pois é nesse espaço adverso que o professor precisa construir práticas pedagógicas significativas. Assim, se problematiza a ideia de que metodologias ativas ou propostas participativas possam ser simplesmente aplicadas sem considerar as condições objetivas do trabalho docente, marcadas pelo esgotamento físico e emocional, pela escassez de recursos e pela falta de reconhecimento institucional.

Educar no cárcere, portanto é mais do que ensinar conteúdos, é resistir e ao mesmo tempo, reinventar-se em um ambiente que limita, controla e disciplina. Para isso, torna-se indispensável que a formação dos professores contemple não apenas teorias pedagógicas, mas também espaços de escuta e valorização

de suas experiências. Afinal, se os coordenadores, assessores e chefes muitas vezes esquecem que também foram professores, a formação no cárcere precisa lembrar, constantemente, que sem um professor reconhecido em sua condição humana e profissional, qualquer proposta educativa se torna inexequível.

FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A docência, enquanto profissão socialmente instituída, é atravessada por dimensões históricas, políticas e econômicas que moldam o lugar ocupado pelo professor na sociedade. Aspectos como a formação exigida, as formas de ingresso na carreira e as condições de trabalho não apenas regulam a função docente, mas também definem sua identidade profissional. Nesse sentido, o valor social atribuído aos professores está diretamente relacionado ao modo como são tratados pelo Estado e às políticas educacionais que orientam sua atuação (Jacomini; Penna, 2016).

Pesquisas realizadas no Brasil têm mostrado que, embora a legislação reconheça o professor como peça-chave para a qualidade da educação, há uma contradição entre o que é previsto em lei e o que se vivencia no cotidiano escolar. As normas legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei do Piso Salarial nº 11.738/2008 e o Plano Nacional de Educação (PNE nº 13.005/2014), foram conquistas importantes para garantir direitos, carreira e valorização docente. Contudo, a implementação dessas medidas ainda enfrenta obstáculos, principalmente no que se refere à oferta de salários justos, condições adequadas de trabalho e políticas de formação contínua (Almeida Junior, 2025).

De acordo com Jacomini e Penna (2016), a valorização da carreira docente deveria traduzir-se em jornadas compatíveis com a especificidade do trabalho pedagógico, incluindo tempo para preparo de aulas e atividades extraclasse. Entretanto, observa-se que muitos professores seguem atuando em condições precárias, com contratos instáveis, excesso de carga horária e pouco reconhecimento. Guindani e Guindani (2020) acrescentam que, no contexto atual, prevalecem lógicas de flexibilização e responsabilização individual, que

tendem a descaracterizar a função docente, atribuindo ao professor a responsabilidade isolada pelo sucesso ou fracasso da educação.

Almeida Junior (2025) reforça esse diagnóstico ao apontar o contraste entre os avanços legais e a realidade vivida nas escolas públicas brasileiras. Salários insuficientes, turmas superlotadas, sobrecarga de funções e falta de infraestrutura básica compõem um quadro de desvalorização que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a motivação dos profissionais. Esse cenário revela que, embora haja marcos normativos consistentes, a efetividade das políticas de valorização docente ainda depende de maior compromisso político, investimentos estruturais e ações integradas entre União, estados e municípios.

Assim, pode-se concluir que a formação e a valorização profissional dos professores no Brasil permanecem como desafios centrais. O reconhecimento do papel do magistério exige mais do que legislações formais: requer políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, salários adequados, planos de carreira estruturados e formações que dialoguem com as realidades vividas. Nesse sentido, a efetividade da valorização docente depende da articulação entre a formação contínua e garantia de condições estruturais e institucionais que permitam ao professor exercer plenamente sua função. A superação da desvalorização política e social do magistério é, portanto, fundamental não apenas para fortalecer a identidade docente, mas também para garantir a efetividade do direito à educação de qualidade.

EDUCAÇÃO PRISIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação escolar no contexto prisional pode constituir um espaço de formação humana, ampliando as expectativas futuras de pessoas privadas de liberdade. No entanto, a educação prisional no Brasil, devido ao curto período de sua existência e à falta de políticas públicas consistentes, ainda carece de definição clara quanto a suas finalidades e de estudos que possam subsidiar políticas educativas e promover debates sobre o ensino a essa população (Oliveira, 2022). Considerando a educação prisional como um fenômeno sociopolítico-histórico e educativo, percebe-se que os reeducandos são sujeitos críticos e participativos, e que a educação escolar contribui significativamente para sua

reintegração social (Oliveira, 2022). Assim, a educação nas prisões deve ser construída com os indivíduos, respeitando suas aspirações, permitindo que compreendam seu protagonismo na própria história e aprendizagem, e promovendo sentimentos de pertencimento, corresponsabilidade, visibilidade e humanidade (Bomfim, 2022).

O crescimento acelerado da população prisional e o déficit de vagas mostram que a construção de novas unidades não pode ser o foco principal das políticas penitenciárias, mas apenas um componente dentro de um sistema mais amplo. A relação entre superlotação e qualidade dos serviços penitenciários evidencia a necessidade de estratégias que aprimorem a gestão do sistema. Além disso, o baixo nível educacional de muitos detentos reduz suas oportunidades no mercado de trabalho, indicando que programas educacionais podem prepará-los para um retorno bem-sucedido à sociedade. A educação no sistema prisional começou na década de 1950, sendo que, até então, as prisões funcionavam apenas como locais de contenção, sem propostas de requalificação ou ensino religioso ou laico (Novo, 2017). A Lei de Execução Penal (nº 7.210/1984) prevê a educação escolar no sistema prisional, garantindo instrução escolar, formação profissional, ensino fundamental obrigatório e acesso a bibliotecas (artigos 17, 18 e 21).

Embora a educação seja um direito previsto na legislação internacional, no contexto prisional sua garantia ainda é precária. Muitas instituições penais oferecem serviços educacionais insuficientes ou inexistentes, somados a regimes disciplinares que dificultam ou inviabilizam o engajamento em processos educativos. A formação acadêmica específica para professores de escolas prisionais é quase inexistente; mesmo cursos de Educação de Jovens e Adultos raramente abordam a educação prisional (Onofre, 2012). A singularidade do ambiente prisional, que envolve trajetórias escolares, histórias sociais, culturais e questões de violência, torna a prática docente complexa, exigindo formação adequada para lidar com os desafios de insegurança e especificidades do contexto (Onofre, 2012).

Há ainda a necessidade de repensar a formação de professores, integrando projeto pedagógico institucional e prática escolar, além de articular formação

inicial e continuada. A realidade do trabalho docente fora e dentro dos muros prisionais é marcada por baixa remuneração, precariedade das condições de trabalho e falta de recursos, o que desvaloriza a profissão (Onofre, 2012). A aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação Prisional representa um marco histórico, mas sua efetivação depende de políticas públicas que atendam às demandas de formação, valorização e condições de trabalho (Onofre, 2012).

O ambiente prisional exige saberes, habilidades e competências específicas. O prazer dos docentes está relacionado ao reconhecimento por parte dos alunos, respeito em sala e interesse pelo aprendizado, mesmo quando este é buscado pela remição da pena. Por outro lado, fatores como alta rotatividade de alunos e limitações na organização do trabalho, como acompanhamento de segurança e restrições no uso de recursos, geram sofrimento aos professores. Apesar das dificuldades, os detentos continuam a ter direito à educação e à saúde, direitos universais que também impactam os profissionais que atuam neste contexto (Bessil; Merlo, 2017).

Por fim, a formação de professores no Brasil enfrenta desafios políticos e estruturais. É necessário que os cursos de formação questionem como os currículos atendem às demandas da educação prisional e busquem tornar a especificidade da formação docente um instrumento transformador dentro e fora das instituições carcerárias. Sem esse esforço, a demanda reprimida por educação de qualidade nos presídios dificilmente será atendida (Penna; Carvalho; Novaes, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do cotidiano docente, verifica-se que a classe de professores frequentemente é deixada sem o devido suporte. Formações continuadas e propostas pedagógicas, embora bem-intencionadas, muitas vezes não consideram a realidade vivenciada pelo professor, nem as condições concretas de trabalho, tornando difícil a implementação de metodologias participativas ou inovadoras.

No contexto prisional, essas dificuldades são ainda mais acentuadas. A atuação docente envolve não apenas a transmissão de conteúdo, mas também o enfrentamento de barreiras estruturais, restrições de segurança e a complexidade das trajetórias de vida dos alunos. Educar nesse ambiente exige resiliência, criatividade e capacidade de adaptação, ao mesmo tempo em que demanda reconhecimento e valorização profissional, frequentemente ausentes.

Sem atenção à realidade concreta dos docentes e ao cuidado com suas condições de trabalho, as propostas educativas tornam-se praticamente inexequíveis. A formação de professores para atuar no cárcere deve contemplar não apenas técnicas pedagógicas, mas também espaços de escuta, apoio e motivação. Dessa forma, a educação prisional só poderá cumprir seu papel de promover aprendizado e oferecer novas perspectivas de vida aos alunos se houver formação docente adequada, bem como apoio institucional e valorização profissional, elementos essenciais para que os estudantes possam reconstruir suas trajetórias sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Roderico Pompeu de. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, p. 104-113, 2025.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 285-293, 2017.

BOMFIM, Vanessa Martins Farias Alves. **A educação no sistema prisional do Distrito Federal:** o olhar para além das grades. 2022.

GUINDANI, Yáscara Michele Neves Koga; GUINDANI, Evandro Ricardo. Reflexões sobre política de formação e valorização do professor na contemporaneidade brasileira. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, p. 177-202, 2016.

NOVO, Benigno Núñez. A educação prisional no Brasil. **Revista Jurídica Portucalense**, p. 166-181, 2017.

OLIVEIRA, Suely Franco de. A educação prisional no Brasil: Horizonte de perspectivas. **Revista Educação em Contexto**, v. 1, n. 1, 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional Brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 47, p. 205-219, 2012.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. **A formação do pedagogo e a educação nas prisões:** reflexões acerca de uma experiência. Cadernos Cedes, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

CAPÍTULO 9

HISTÓRIA ORAL DE UM JOVEM RURAL:

diálogos sobre gêneros e sexualidades na escola do campo

Rainei Rodrigues Jadejiski – UFES

Resumo:

Este artigo analisa como as discussões sobre gêneros e sexualidades se articulam às experiências escolares de jovens rurais e à afirmação de identidades dissidentes no contexto da Educação do Campo. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a História Oral Temática a partir da narrativa de Apolo, egresso do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), localizado em Águia Branca/ES. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de gênero e sexualidade (Louro, Butler), da Educação do Campo (Caldart) e das juventudes rurais (Dayrell; Carrano, Pais). Os resultados revelam que, embora o ambiente escolar possa reproduzir normas heteronormativas e marcadores de exclusão, as práticas pedagógicas acolhedoras e a escuta atenta dos professores criam fissuras institucionais. Tais vivências promovem o sentimento de pertencimento, a validação de identidades bissexuais e a articulação entre ruralidade e diversidade, consolidando a escola do campo como um espaço de resistência e formação cidadã.

Palavras-Chave: Acolhimento. Diversidade. Educação do Campo. História Oral. Identidades.

Resumen:

Este artículo analiza cómo las discusiones sobre géneros y sexualidades se articulan con las experiencias escolares de jóvenes rurales y la afirmación de identidades disidentes en el contexto de la Educación del Campo. Con un enfoque cualitativo, la investigación utilizó la Historia Oral Temática a partir de la narrativa de Apolo, egresado del Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), ubicado en Águia Branca/ES, Brasil. La fundamentación teórica se apoya en los estudios de género y sexualidad (Louro, Butler), la Educación del Campo (Caldart) y las juventudes rurales (Dayrell; Carrano, Pais). Los resultados revelan que, si bien el entorno escolar puede reproducir normas heteronormativas y marcadores de exclusión, las prácticas pedagógicas de acogida y la escucha atenta de los docentes generan fisuras institucionales. Dichas vivencias promueven el sentido de pertenencia, la validación de identidades bisexuales y la articulación entre ruralidad y diversidad, consolidando la escuela del campo como un espacio de resistencia y formación ciudadana.

Palabras clave: Acogimiento. Diversidad. Educación del Campo. Historia Oral. Identidades.

Abstract:

This article analyzes how discussions on gender and sexuality intersect with the school experiences of rural youth and the affirmation of dissident identities within the context of Rural Education. Adopting a qualitative approach, the research employed Thematic Oral History based on the narrative of Apolo, a graduate of the Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) in Águia Branca, Espírito Santo, Brazil. The theoretical framework is grounded in gender and sexuality studies (Louro, Butler), Rural Education (Caldart), and rural youth studies (Dayrell; Carrano, Pais). The results reveal that while the school environment can reproduce heteronormative standards and markers of exclusion, welcoming pedagogical practices and attentive teacher listening create institutional fissures. Such experiences foster a sense of belonging, validate bisexual identities, and integrate rurality with diversity, establishing the rural school as a space for resistance and citizenship building.

Keywords: Care. Diversity. Rural Education. Oral History. Identities.

(RE)INICIANDO A CONVERSA

As discussões sobre gêneros e sexualidades na escola são permeadas por tensões que revelam disputas de valores e diferentes visões de mundo. No contexto rural, muitas vezes prevalece a ideia equivocada de que o campo é um espaço homogêneo, guiado por tradições fixas e resistente à diversidade. Essa concepção invisibiliza sujeitos e experiências múltiplas que habitam esses territórios, gerando estereótipos que dificultam o reconhecimento das diferenças e das identidades dissidentes.

Diante desse contexto, é evidente a necessidade de uma escola que reconheça e valorize os sujeitos do campo em sua diversidade. É nesse horizonte que se insere a Educação do Campo, que, segundo Caldart (2009), emerge das lutas dos povos do campo por uma escola comprometida com seus modos de vida, suas culturas e seus territórios, constituindo-se como uma expressão dos enfrentamentos aos processos de desterritorialização e às formas de exclusão impostas pelo avanço do capital no meio rural.

Considerando esse cenário, pontuamos que este texto se desdobra de nossa tese de doutorado (Jadejiski, 2024), que investigou as territorialidades de juventudes rurais egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca. Essa escola do campo está localizada em uma propriedade de aproximadamente 20 hectares no Córrego São Pedro, distando 12 quilômetros da sede do município de Águia Branca, no noroeste do estado do

Espírito Santo. Criada no ano de 1983, a instituição é um marco no processo de construção da Educação do Campo.

Para desenvolver a investigação, adotamos a história oral temática, situada no campo da pesquisa qualitativa e voltada à compreensão das experiências humanas a partir das narrativas dos próprios sujeitos. Como destacam Meihy e Seawright (2021), essa vertente da história oral não busca reconstruir a trajetória completa de vida dos narradores, mas se concentra em aspectos específicos relacionados a um tema definido previamente, permitindo a análise de questões centrais para o estudo.

Durante a pesquisa doutoral, realizamos entrevistas com oito jovens. Entre as narrativas produzidas, selecionamos a de Apolo [nome fictício] como fio condutor para promover diálogos sobre gêneros e sexualidades no contexto da escola do campo. Sua história, neste texto, é utilizada como pano de fundo para refletirmos sobre como identidades dissidentes encontram ou não espaços de reconhecimento e acolhimento em instituições educativas. Nosso interesse, portanto, está em refletir, a partir das experiências desse jovem, sobre como a escola pode atuar tanto na reprodução de normas excludentes quanto na legitimação de diferentes formas de existir.

Dito isso, organizamos nossa análise em três eixos interligados. No primeiro, discutimos a escola como espaço de normatividades e dissidências. No segundo, analisamos como o acolhimento e o pertencimento possibilitaram a afirmação identitária de Apolo. Por fim, refletimos sobre juventude rural, identidades e resistências, destacando a importância da Educação do Campo na legitimação das diferenças.

ESCOLA, NORMATIVIDADES E DISSIDÊNCIAS

Ao refletirmos sobre a relação entre escola, gêneros e sexualidades, compreendemos que a escola organiza práticas pedagógicas, currículos e relações sociais que, de forma direta ou indireta, contribuem para a regulação dos corpos e dos desejos. Louro (1997) afirma que a instituição escolar sempre esteve envolvida em pedagogias da sexualidade, definindo o que deve ser

considerado normal e o que deve ser silenciado. Nesse sentido, a escola se inscreve como lugar de produção de normatividades.

Na narrativa de Apolo, encontramos marcas dessa dimensão regulatória. Ao recordar sua trajetória anterior ao CEIER, ele relata: “eu sempre fui uma pessoa mais cheinha, mais gordinha. Então, as pessoas olhavam pra mim, riam de mim, me botavam apelidos, até me batiam muitas vezes, simplesmente por ser assim”. Esse trecho evidencia como a escola, ao invés de acolher, reforçou violências sustentadas por ideais de corpo e de masculinidade, produzindo exclusão.

Butler (2003), ao discutir a noção de performatividade, ajuda-nos a compreender essa experiência. Conforme a autora, as normas de gêneros e de sexualidades operam por meio da repetição de práticas e discursos que delimitam o que pode ser reconhecido como legítimo. Aqueles que não performam de acordo com a expectativa social ficam sujeitos a sanções. O bullying vivido por Apolo exemplifica essas sanções, nas quais o corpo que escapa da norma se torna alvo de agressões.

É importante sublinhar que essas violências não são incidentes isolados. Elas fazem parte do que Louro (2004) chama de regulação das diferenças, processo no qual sujeitos dissidentes são marcados como desviantes. A narrativa de Apolo nos mostra que, antes de chegar ao CEIER, ele internalizava esse lugar de vulnerabilidade, carregando medos e inseguranças que atravessaram sua formação escolar inicial.

O ingresso no CEIER representou, para ele, uma mudança significativa. Em suas palavras: “lá a gente é ensinado que existem diferenças… e que a gente tem que ser orgulhar das diferenças e a gente não pode tornar isso obstáculo”. Segundo o jovem, o ambiente do CEIER se mostrou mais aberto ao reconhecimento da diversidade, o que ele vivenciou como um deslocamento importante em seu percurso pessoal.

Se, por um lado, a escola pode atuar como espaço de disciplinamento e vigilância, por outro ela também pode abrir fissuras que permitem a emergência de identidades dissidentes. Butler (2020) lembra que os corpos que pesam,

aqueles que não se encaixam nos limites discursivos dos sexos e das sexualidades, são também corpos que desafiam e desestabilizam as normas. No CEIER, o corpo e a identidade de Apolo encontraram espaço para existir de outra forma, menos marcada pela violência e mais próxima do reconhecimento.

O acolhimento que ele narra não se restringiu ao discurso institucional, mas foi materializado em práticas concretas. Ele conta: “os professores sentavam comigo, batiam papo, conversavam. [...] Batia aquele papo legal que muitas vezes tem algumas coisas que você não fala com o pai, você não fala com a mãe, você não vai falar com um amigo”. Essa fala mostra a potência das relações educativas marcadas pela escuta e pelo diálogo, capazes de produzir experiências de pertencimento.

A experiência de Apolo não apaga os conflitos, mas evidencia que a escola pode se configurar como espaço de resistência. Sua narrativa revela a coexistência de normatividades e dissidências, mostrando que o mesmo ambiente que marca corpos com violência também pode abrir caminhos para reconhecimento e escuta. É importante destacar, contudo, que nem todas as vivências nas escolas do campo seguem essa perspectiva, pois tensões e resistências ao reconhecimento da diversidade ainda são recorrentes. Com base em Butler (2003) e Louro (2004), compreendemos que é nesse entre-lugar, marcado pela disputa entre reprodução e transformação, que reside a potência emancipadora da escola.

ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

O processo de declarar-se bissexual foi um dos momentos significativos da narrativa de Apolo. Ele recorda que, em uma situação de fragilidade emocional, buscou o apoio de uma professora: “eu tava muito triste, eu não consegui falar com ninguém de casa. Então, eu cheguei pra uma professora… sentei chorando com ela. [...] Ela não foi nada tipo... Ela foi tipo... O que que tem? Tá tudo bem? É só não deixar isso te abalar e é assim mesmo”. Esse episódio mostra como a escola pode se tornar um espaço de acolhimento e de legitimação de identidades dissidentes, rompendo com a lógica de silenciamento que costuma marcar a temática das sexualidades.

Butler (2003) nos lembra que a constituição das identidades de gênero e sexualidade acontece sempre no interior das normas, mas em relação de tensão com elas. A fala do jovem demonstra esse movimento: se, por um lado, a heteronormatividade o fazia sentir medo e insegurança, por outro, o encontro com professores dispostos a escutá-lo possibilitou deslocamentos e deu condições para a emergência de sua bissexualidade como identidade afirmada.

Essa experiência de acolhimento não é trivial no contexto escolar. Louro (2004) ressalta que, historicamente, a escola tem sido um espaço de ocultamento das diversidades sexuais, tratando-as como temas marginais ou inconvenientes. O gesto da professora, ao legitimar a dor de Apolo e afirmar que sua identidade não era um problema, constituiu uma prática pedagógica potente, capaz de gerar pertencimento e confiança.

A trajetória de Apolo no CEIER mostra que o acolhimento não se deu de forma isolada, mas como parte de uma cultura escolar mais ampla. Ele relembra: “os professores também nunca fizeram… nunca deixaram de enfatizar: gente, não tem nada a ver isso, isso é tranquilo, isso é completamente normal”. Essa postura coletiva traz indícios do compromisso dessa escola do campo em reconhecer a pluralidade de sujeitos e em transformar o cotidiano em espaço de formação cidadã.

A análise dessa experiência nos permite dialogar com Dayrell e Carrano (2014), que compreendem as juventudes como sujeitos em processo de construção identitária, caracterizados por múltiplas dimensões sociais e culturais. Para Apolo, o reconhecimento de sua sexualidade não se deu à parte de sua condição de jovem rural; ao contrário, sua identidade foi se forjando na articulação entre pertencimento territorial, vida comunitária e afirmação da diversidade sexual.

Do ponto de vista da Educação do Campo, Caldart (2009) nos ajuda a compreender que a escola precisa ser um espaço em que os sujeitos possam se ver representados e valorizados em suas experiências concretas. Ao acolher a sexualidade de Apolo, o CEIER está cumprindo o compromisso político-pedagógico de formar sujeitos capazes de reivindicar direitos e afirmar identidades.

A fala de Apolo também revela o impacto subjetivo desse acolhimento. Ele afirma: “foi até melhor que eu consegui me soltar. Ser mais eu mesmo, fiz mais amigos. Consegui conversar com mais pessoas. Então aquilo dali foi muito gratificante”. O pertencimento, nesse caso, além de institucional, foi afetivo e relacional, permitindo que ele construísse vínculos mais sólidos com colegas e professores.

JUVENTUDE RURAL, IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS

A autodefinição de Apolo como jovem rural é outro ponto de destaque em sua narrativa. Ele afirma: “eu me considero um jovem rural, completamente rural. [...] pelo jeito de falar, pela forma de se vestir. A gente que tá na roça… a gente tá sempre com a roupa mais... roupa que você lida com o meio do mato”. Essa afirmação mostra que a identidade rural é uma forma de ser e de se reconhecer em relação ao território. Nesse sentido, sua experiência confirma o que Haesbaert (2004) chama de multiterritorialidade: identidades forjadas no entrecruzamento de lugares e pertencimentos.

A narrativa de Apolo nos mostra que a escola pode desempenhar papel decisivo na articulação entre ruralidade e diversidade. Ele relata que, após compartilhar sua identidade, não sofreu rejeição: “quando eu deixei que outras pessoas, até da minha sala soubessem, não foi algo que impactou, tipo assim, não foi algo como se as pessoas virassem a cara pra mim. Foi até melhor que eu consegui me soltar”. Isso evidencia que a afirmação de sua sexualidade não foi incompatível com sua condição de jovem rural; ao contrário, fortaleceu sua vivência escolar.

Essa experiência nos convida a refletir sobre a pluralidade das juventudes rurais. Dayrell e Carrano (2014) destacam que os jovens não podem ser compreendidos apenas em termos etários, mas como sujeitos sociais em processo de construção identitária, constituídos por múltiplas dimensões. Apolo, ao mesmo tempo em que se afirma rural e bissexual, encarna essa multiplicidade, tornando-se exemplo de que juventude rural não é sinônimo de uniformidade, mas de diversidade e resistência.

Butler (2020) nos ajuda a interpretar esse processo ao afirmar que corpos e identidades dissidentes podem abrir espaço para a subversão das normas. O simples fato de Apolo afirmar sua bissexualidade em um contexto rural e escolar já constitui um ato político, pois desafia a heteronormatividade e mostra que outras formas de viver são possíveis. A resistência, nesse caso, não se dá apenas em grandes movimentos, mas no cotidiano das relações escolares.

Nesse ponto, podemos dialogar também com Dayrell e Carrano (2014), que compreendem a escola como espaço privilegiado de sociabilidade juvenil. Para Apolo, o CEIER foi mais que lugar de aprendizagem formal: foi espaço de amizade, de partilha de afetos e de construção de sua identidade. A aceitação de seus colegas e professores, longe de ser irrelevante, foi decisiva para que ele se reconhecesse como sujeito capaz de resistir às violências normativas.

A fala de Apolo também nos mostra que ser jovem rural e dissidente não significa estar isolado. Ele relata: “eu consegui ter aquela troca... uma troca melhor com as pessoas. [...] fiz mais amigos. Consegui conversar com mais pessoas. Então aquilo dali foi muito gratificante”. Essa dimensão relacional confirma a tese de José Machado Pais (2006), para quem as juventudes são experiências plurais, vividas em contextos sociais e afetivos específicos, sempre em interação com os outros.

A narrativa de Apolo nos leva a questionar visões homogêneas sobre juventude rural. Ao se afirmar como jovem do campo e como sujeito bissexual, ele revela a necessidade de compreendermos a Educação do Campo como espaço plural, no qual identidades dissidentes podem se constituir em força de resistência e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista com Apolo nos permitiu refletir sobre como gêneros e sexualidades permeiam a experiência escolar de jovens rurais. Ao tomarmos sua fala referência, buscamos evidenciar que a escola não é apenas lugar de reprodução de normas e exclusões, é espaço de possibilidade, acolhimento e resistência. A

narrativa desse jovem inspira processos coletivos de resistência e contribui para compreender o papel da escola na afirmação de direitos.

As vivências escolares são carregadas de sentidos que podem tanto reproduzir normatividades quanto abrir fissuras para o reconhecimento da diversidade. A trajetória de Apolo, além de confirmar que a juventude rural é plural, suscita debates sobre como assegurar que a diferença seja reconhecida como valor formativo e sobre o papel da Educação do Campo na consolidação de práticas inclusivas e na promoção de direitos.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 set. 2025.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Juventudes rurais e territorialidades.** 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em:

https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/87c82cc2-76b1-4d44-bd81-ac94101fe7a1/content. Acesso em: 6 set. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas:** história oral aplicada. 1. ed. [1. reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2021.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

CAPÍTULO 10
MEMÓRIA, IDENTIDADE E TERRITÓRIO:

a produção de territorialidades pelas juventudes egressas do CEIER de Águia Branca

Rainei Rodrigues Jadejiski – UFES

Resumo:

Este texto, derivado de uma tese de doutorado, investiga como memórias escolares se relacionam à construção de identidades e territorialidades de juventudes rurais egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca, Espírito Santo. Fundamenta-se nas reflexões sobre História Oral e Memória (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021; PORTELLI, 2010, 2016), Educação do Campo (CALDART, 2009; MOLINA, 2015), Território (HAESBAERT, 2004; FERNANDES, 2006) e Identidade (HALL, 2006). A pesquisa, de caráter qualitativo, adotou a história oral temática a partir de entrevistas com oito jovens (18 a 23 anos) que concluíram o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária entre 2019 e 2023. Os resultados mostram que a escola é reconhecida como território simbólico e concreto, onde se consolidam memórias coletivas, vínculos comunitários e projetos de vida. Destacam-se o diálogo entre saberes, a valorização da agricultura familiar, a adoção de práticas sustentáveis e a resistência aos estigmas sobre a vida rural. Conclui-se que a Educação do Campo desempenha papel central na formação de sujeitos críticos e no fortalecimento das juventudes e dos territórios rurais.

Palavras-chave: Educação do Campo. História oral. Juventudes rurais. Narrativas. Pertencimento.

Resumen:

Este texto, derivado de una tesis doctoral, investiga cómo las memorias escolares se relacionan con la construcción de identidades y territorialidades de juventudes rurales egresadas del Centro Estadual Integrado de Educación Rural (CEIER) de Águia Branca, Espírito Santo, Brasil. Se fundamenta en las reflexiones sobre Historia Oral y Memoria (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021; PORTELLI, 2010, 2016), Educación del Campo (CALDART, 2009; MOLINA, 2015), Territorio (HAESBAERT, 2004; FERNANDES, 2006) e Identidad (HALL, 2006). La investigación cualitativa utilizó la historia oral temática mediante entrevistas a ocho jóvenes (de 18 a 23 años) que concluyeron la Educación Secundaria Integrada con el Curso Técnico en Agropecuaria entre 2019 y 2023. Los resultados muestran que la escuela es reconocida como un territorio simbólico y concreto donde se consolidan memorias colectivas, vínculos comunitarios y proyectos de vida. Se destacan el diálogo entre saberes, la valorización de la agricultura familiar, la adopción de prácticas sostenibles y la resistencia frente a los estigmas sobre la vida rural. Se concluye que la Educación del Campo desempeña un papel central en la formación de sujetos críticos y en el fortalecimiento de las juventudes y territorios rurales.

Palabras clave: Educación del Campo. Historia oral. Juventudes rurales. Narrativas. Pertenencia.

Abstract:

Derived from a doctoral thesis, this text investigates how school memories relate to the construction of identities and territorialities among rural youth who graduated from the State Integrated Center for Rural Education (CEIER) of Águia Branca, Espírito Santo, Brazil. It is grounded in theoretical frameworks on Oral History and Memory (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021; PORTELLI, 2010, 2016), Rural Education (CALDART, 2009; MOLINA, 2015), Territory (HAESBAERT, 2004; FERNANDES, 2006), and Identity (HALL, 2006). This qualitative study employed thematic oral history through interviews with eight young people (aged 18 to 23) who completed Integrated High School with a Technical Course in Agriculture between 2019 and 2023. Results show that the school is recognized as both a symbolic and concrete territory where collective memories, community bonds, and life projects are consolidated. Key findings highlight the dialogue between forms of knowledge, the appreciation of family farming, the adoption of sustainable practices, and resistance to stigmas about rural life. The study concludes that Rural Education plays a central role in shaping critical subjects and strengthening rural youth and their territories.

Keywords: Rural Education. Oral history. Rural youth. Narratives. Belonging.

(RE)INICIANDO A CONVERSA

Este texto, de caráter descritivo-analítico, deriva de nossa tese de doutorado (Jadejiski, 2024), que investigou as territorialidades de juventudes rurais egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca. Nosso foco aqui é descrever alguns resultados da tese, refletindo sobre como as marcas formativas dessa escola permanecem e operam nas trajetórias de seus egressos, repercutindo processos pelos quais memórias escolares se convertem em territorialidades juvenis. Interessa-nos refletir sobre em que medida a experiência escolar vivida no CEIER segue orientando escolhas e pertencimentos. Para isso, apresentamos brevemente essa instituição.

O CEIER de Águia Branca está situado em uma propriedade de aproximadamente 20 hectares, no Córrego São Pedro, comunidade rural localizada a 12 quilômetros da sede do município, no noroeste do Espírito Santo, estado que integra a região Sudeste do Brasil. Criado em 1983, constitui um marco no processo de construção da Educação do Campo, assegurando o direito à educação à população local e a municípios vizinhos. Com uma proposta

pedagógica voltada à formação integral dos sujeitos, o Centro resiste às tentativas de desconfiguração de sua identidade institucional e tensiona modelos escolares alheios às realidades camponesas.

Considerando esse contexto, para desenvolver a investigação, adotamos a história oral temática, situada no campo da pesquisa qualitativa e voltada à compreensão das experiências humanas a partir das narrativas dos próprios sujeitos. As entrevistas foram realizadas com oito jovens que concluíram o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária entre 2019 e 2023. O trabalho de campo ocorreu entre abril e maio de 2024, contemplando jovens de 18 a 23 anos. Todas as entrevistas foram transcriadas e validadas pelos participantes, buscando diversidade de trajetórias e vínculos comunitários.

Além de técnica de coleta, a entrevista foi concebida como um espaço de diálogo e atribuição de sentidos. Inspirados nos referenciais de Meihy e Seawright (2021) e Portelli (2010; 2016), compreendemos a entrevista como ato dialógico e performático, em que memória e experiência se entrelaçam na construção de significados. Esse movimento de escuta e interpretação possibilitou identificar como os jovens acionam suas lembranças escolares para afirmar identidades e elaborar projetos de vida, revelando a força simbólica e política da escola do campo.

A partir desse processo, foi possível identificar elementos centrais que sintetizamos a seguir: (i) o CEIER como território simbólico-concreto que segue operando na vida dos egressos; (ii) a articulação de saberes científicos e populares como prática formativa; (iii) a formação crítica associada à agricultura familiar, à sustentabilidade e ao compromisso comunitário; e (iv) a resistência a estigmas e desigualdades que incidem sobre o rural. Esses resultados contribuem para o debate sobre juventudes rurais e Educação do Campo, ressaltando o papel da escola na produção de territorialidades e na afirmação de identidades.

Neste texto, descrevemos e discutimos esse recorte empírico da tese, enfatizando as implicações para políticas e práticas educacionais comprometidas com os territórios rurais. A organização é a seguinte: iniciamos

situando memória, identidade e escola do campo; em seguida, discutimos territorialidades e resistências juvenis; por fim, apresentamos considerações que retomam aportes e apontam desdobramentos. Nosso objetivo, portanto, é refletir como as memórias escolares vividas no CEIER se articulam à construção de identidades e territorialidades das juventudes rurais, evidenciando o papel da escola como território simbólico e de resistência.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E ESCOLA DO CAMPO

As narrativas das juventudes rurais egressas do CEIER de Águia Branca evidenciam a centralidade da memória na construção de identidades e territorialidades. Inspirados em Meihy e Seawright (2021) e Portelli (2010; 2016), compreendemos que a história oral não se limita a registrar fatos, mas a captar significados produzidos pelos sujeitos em suas vivências. Quando os jovens rememoram a escola, relatam experiências passadas e reinterpretam suas trajetórias a partir do presente, atribuindo sentidos que revelam o impacto formativo da instituição.

A escola do campo, nesse sentido, aparece como espaço de resistência frente às lógicas homogeneizadoras da educação urbana. Como nos lembra Caldart (2009), a Educação do Campo se afirma como prática social e política, contrapondo-se a um projeto que historicamente marginalizou os povos do campo. Os relatos dos egressos mostram que o CEIER foi mais do que lugar de aprendizado formal: foi território de construção de pertencimento, no qual a identidade rural deixou de ser vista como estigma e passou a ser motivo de orgulho e afirmação.

Ao revisitarmos essas memórias, percebemos que a identidade juvenil rural não é estática, mas dinâmica e processual. Seguindo a análise de Hall (2006), entendemos identidade como algo em constante transformação, constituída por múltiplas experiências. Os jovens egressos acionam a escola como marco simbólico, reconstruindo suas trajetórias e reafirmando suas escolhas de vida. Nesse processo, a memória da escola se transforma em elemento fundante de uma identidade que articula tradição e modernidade, campo e cidade, permanência e mudança.

As experiências relatadas indicam que a escola promoveu um diálogo fecundo entre saberes científicos e saberes populares. Fernandes (2006) ressalta que a Educação do Campo deve reconhecer as práticas sociais e produtivas locais como parte integrante do processo formativo. No CEIER, isso se expressou em atividades pedagógicas vinculadas à agricultura familiar, à valorização da cultura camponesa e à consciência crítica sobre os desafios do campo. Essa integração permitiu que os jovens se reconhecessem como protagonistas de seus territórios.

A identidade rural, nesse contexto, não é um dado natural, mas uma construção histórica e política. Haesbaert (2004) contribui para compreendermos que o território é sempre vivido e disputado, carregado de sentidos e afetos. Os jovens egressos, ao mobilizarem a memória da escola, reafirmam a importância do CEIER como território simbólico, no qual se formaram valores, laços e compromissos ético-políticos com o campo.

Além disso, a memória da escola é também memória de luta. Como lembra Molina (2015), a Educação do Campo emerge da resistência dos movimentos sociais frente à exclusão educacional no meio rural. As falas dos jovens confirmam esse caráter de resistência, ao narrarem como o CEIER os preparou para enfrentar desigualdades e preconceitos, sobretudo aqueles que desqualificam a vida no campo em comparação à vida urbana.

Nesse sentido, a identidade construída na escola se projeta para além do espaço escolar, influenciando escolhas profissionais, engajamentos comunitários e modos de ser. Muitos egressos destacaram a continuidade da agricultura familiar em suas trajetórias, associando-a àquilo que aprenderam no CEIER. Essa opção se conecta com uma visão de futuro comprometida com a sustentabilidade e a justiça social, reforçando o papel da escola como catalisadora de projetos de vida coletivos e individuais.

A escola, portanto, atua como território de memória, identidade e pertencimento. Ao mesmo tempo em que preserva tradições, possibilita que os jovens reinterpretem suas realidades e construam novos caminhos. É nesse

entrelaçamento entre passado e presente, entre memória e projeto, que reside a potência da Educação do Campo para a formação das juventudes.

Podemos afirmar, assim, que a memória escolar não se restringe a lembranças individuais, mas configura um patrimônio coletivo que fortalece identidades e territorialidades. O CEIER é lembrado como espaço que possibilitou a construção de um modo de ser jovem rural que valoriza suas origens e assume a responsabilidade de transformar a realidade social em que está inserido.

TERRITORIALIDADES E RESISTÊNCIAS JUVENIS

As entrevistas realizadas mostram que a territorialidade é elemento fundamental na vida dos jovens egressos do CEIER. Entendemos, com base em Haesbaert (2004), que o território não é apenas uma delimitação geográfica, mas uma construção social, tecida por relações de poder, afetos e práticas cotidianas. Nesse sentido, as juventudes rurais produzem territorialidades que articulam escola, comunidade, família e trabalho, ressignificando os espaços que habitam e circulam.

A escola aparece como lugar de ancoragem simbólica, que continua presente mesmo após a conclusão da formação. Ao rememorarem suas vivências no CEIER, os jovens reafirmam a escola como território vivo, que os acompanha em suas escolhas e atua como referência para interpretar e enfrentar os desafios do presente. Essa presença contínua reforça a ideia de que o processo educativo extrapola os limites temporais da escolarização, constituindo-se em experiência de longa duração.

As territorialidades produzidas pelos egressos também se expressam em práticas concretas de engajamento comunitário. Alguns jovens destacaram o compromisso político com a coletividade. Essa dimensão confirma a análise de Fernandes (2006), para quem a Educação do Campo é inseparável da luta social, pois articula conhecimento e ação transformadora.

Outro aspecto relevante é a resistência frente ao preconceito urbano em relação ao campo. O CEIER ofereceu ferramentas para desconstruir essas visões, fortalecendo nos egressos a autoestima e a valorização de suas origens. Assim,

a escola se configura como espaço de resistência cultural, no qual a identidade rural é afirmada como legítima e digna.

Essa resistência se desdobra também em práticas produtivas sustentáveis. A agricultura familiar foi mencionada como escolha de vida, articulada ao conhecimento construído na escola. Nesse ponto, a Educação do Campo se revela como promotora de desenvolvimento sustentável, ao articular saberes tradicionais, práticas agroecológicas e consciência crítica sobre as relações de produção.

A territorialidade, portanto, é também um projeto político. Os jovens egressos do CEIER, ao reafirmarem sua ligação com o campo, contribuem para a manutenção e renovação das comunidades rurais, resistindo às pressões do agronegócio e à lógica de expulsão dos camponeses de seus territórios. Como lembra Fernandes (2006), há disputa de projetos de campo em curso, e as juventudes desempenham papel central nesse embate.

Nesse sentido, as narrativas analisadas reforçam que a escola não é apenas lugar de ensino, mas de formação política e cultural, que incide diretamente na maneira como os jovens vivem e defendem seus territórios. O CEIER emerge como espaço de fortalecimento da luta por direitos e de promoção de justiça social, reafirmando a importância de políticas educacionais comprometidas com o campo.

As territorialidades produzidas pelas juventudes egressas do CEIER são múltiplas e complexas, articulando memória, identidade, práticas produtivas e engajamento comunitário. A escola é lembrada como território simbólico que continua a influenciar as escolhas e ações dos jovens, confirmando sua potência como espaço formativo e de resistência.

(IN)CONCLUINDO O DIÁLOGO

O CEIER de Águia Branca se mostra, nas memórias de seus egressos, como território simbólico que extrapola os limites institucionais e acompanha os jovens em suas trajetórias de vida. A memória da escola se transforma em patrimônio coletivo, no qual os jovens encontram referências para enfrentar os desafios do

presente e projetar o futuro. Essa memória orienta práticas atuais de engajamento comunitário, de valorização da agricultura familiar e de resistência cultural.

A territorialidade construída pelos egressos confirma que a Educação do Campo é prática política e social, que articula saberes, experiências e lutas. Nesse processo, as juventudes se afirmam como protagonistas de seus contextos, desafiando estigmas e contribuindo para a sustentabilidade e a justiça social nos territórios rurais.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que a escola do campo, ao integrar memória, identidade e território, cumpre papel decisivo na formação de sujeitos críticos e comprometidos. O CEIER, em particular, revela-se como espaço de resistência e transformação, cuja experiência pode inspirar políticas e práticas educativas voltadas à valorização das juventudes e à defesa dos territórios rurais.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 set. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-54.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Juventudes rurais e territorialidades.** 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo,

Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/87c82cc2-76b1-4d44-bd81-ac94101fe7a1/content. Acesso em: 6 set. 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas:** história oral aplicada. 1. ed. [1. reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2021.

MOLINA, Monica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772. Acesso em: 6 set. 2025.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de história oral**. [seleção de textos: Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; Tradução: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. [tradução: Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

POSFÁCIO

Jefferson Luis da Silva Cardoso (UFRA)

Parabéns pela leitura!!!
Mas pela lindeza dos textos aqui reproduzidos,
Vale um último suspiro de atenção para este breve posfácio!

Acredito que a leitura do e-book *"Educação, Diversidade e (In)visibilidades: debates do I SILED"* trouxe muitas reflexões, perguntas, ideias, dúvidas, visões e esperança quanto aos temas aqui listados. Pois bem, seguem minhas provocações após acompanhamento e leitura dos textos apresentados.

Aceitar o convite para escrever as últimas páginas deste trabalho, nos emociona e transborda de felicidade. Vivenciar de perto, o Evento responsável pela captação dos textos, a organização das ideias e a execução material, tanto do evento quanto do livro, é um suspiro renovador no campo dos temas aqui tratados, excepcionalmente, pela capacidade de representar a resistência e esperança de novos tempos: educação, diversidade e (in)visibilidade – são temáticas que possibilitam uma revisão de conceitos, fundamentos e a capacidade de resiliência de assuntos que demandam uma necessidade de reflexiva crítica de alto desempenho, haja vista, serem conteúdos funcionais, estéticos e direcionadores de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, como a brasileira.

Vale a ressalva de que o livro será para posteridade, um marco do *I Simpósio em (In)visibilidades, Literatura, Educação e Diversidade*, promovido pelo Projeto *Literatura e (In)visibilidades* da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) – Campus Tomé-Açu. Trata-se de uma instituição que carrega a premissa de formação profissional Amazônica de alta performance, haja vista configurar presença que soma mais de setenta e cinco anos de existência entre as quatro Universidade Federais existentes no Estado do Pará e, existir fora da região metropolitana de Belém, capital do Pará. Levar ensino, extensão e pesquisa de



qualidade nas cidades do interior, é um desafio a parte neste território carregado de história, luta e resistência local.

Na idealização do evento e do livro, temos a imagem do professor Marcelo Spitzner. De origem sulista e de uma leitura intimista sobre o contexto Amazônico, é admitido ao magistério superior pela Universidade Federal Rural da Amazônia, campus Tomé-Açu e resolve aqui, transformar sua atividade profissional em liderança, militância, resistência e resiliência. Atua contundentemente com temas essenciais para o desenvolvimento da consciência critico-reflexiva de que tanto precisamos para seguir firmes na proposta final da própria Universidade, formar profissionais capazes de resolver os problemas sociais em escala nacional, de maneira qualificada e com propriedade intelectual adequada e exigida para esta missão.

O trabalho, dividido em três eixos, inicia com os *"Fundamentos Políticos, Epistemológicos e Financiamento da Educação do Campo e Quilombola",* que teve como objetivo discutir a praxiologia epistêmica da Educação do Campo e as políticas/desafios do financiamento (PDDE) da Educação Escolar Quilombola. Observou-se textos que tratavam dos conceitos, fundamentos e das principais políticas educacionais da educação do campo como fator impulsionador da instrução das comunidades tradicionais, como é o caso da Quilombola, que recebeu o foco de algumas pesquisas aqui apresentadas. Entre tantos pontos de ancoragem, o financiamento da educação via Programa Dinheiro Direto na Escola é crucial para o desenvolvimento dos sistemas de ensino em nível municipal e estadual, na compra de materiais de consumo, pequenos serviços e manutenção, equipamentos e bens de pequeno porte, além de implementar propostas pedagógicas incluídas no projeto político-pedagógico (PPP) que podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Relembrando meu querido professor da disciplina de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, do curso de Pedagogia – Belém, Salomão Hage *et al*. (2022, p.190), em mais um, de sua centena de escritos sobre a situação, indica que "as especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas dos territórios do campo sejam visibilizadas nas políticas públicas educacionais e nos marcos legais, de modo que o direito à educação seja assegurado aos sujeitos

do campo e o atendimento educacional plenamente efetivado". As questões evidenciadas, aparecem nos textos aqui apresentados e somam força junto à luta por uma educação digna, de qualidade e gratuita nas escolas para os povos tradicionais, como consagração do direito à educação assegurado na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Na sequência, o eixo *"Territórios, Saberes Locais e Comunicação Popular na Amazônia e no Campo",* objetivou abordar a perspectiva dos sujeitos ribeirinhos amazônicos no currículo, os Círculos de Cultura freirianos como prática pedagógica no semiárido e a comunicação popular/epistemologias feministas na experiência do *podcast* Vozes do Interior no Careiro/AM. Os temas são entrelaçados pela ideia do currículo e da prática pedagógica, ensejam observações interessantes: tomando a ideia do currículo oficial, programado e engessado pelos órgãos educacionais, pouco validam as experiências dos estudantes; já o currículo oculto, fruto de análise profunda sobre a prática pedagógica – excepcionalmente de base freiriana, transbordam em novas vivências educacionais. O ponto de conexão na realidade vivida pelas escolas é justamente a prática pedagógica!

Na ideia do saudoso Paulo Freire (1995, p. 46) "a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politização da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico"... nossos alunos! É por eles e em favor deles que ousamos em nossas práticas educativas, lutar por um mundo novo, novas e melhores condições de vida, qualidade e resguardo dos direitos adquiridos ao longo dos anos de existência do nosso Brasil, são as bandeiras de luta de grupos como o "Literatura e (In)visibilidades" que organiza este e-book.

Por fim, o eixo *"Inclusão, Acessibilidade, Diversidade e Sujeitos em Espaços (In)visibilizados"*, cujo objetivo esteve na linha de explorar a inclusão e o empoderamento de educandos cegos/surdos, a formação docente para o

sistema prisional, as questões de gênero e sexualidades na história oral de jovens rurais e a produção de territorialidades e memórias de egressos de escolas do campo, pôde contemplar temas sensíveis com a argumentação de proteção dos direitos socialmente constituídos no Brasil do tempo atual. A inclusão recebe a perspectiva ampla de acesso e segurança da diversidade social presente no país, assim como, as questões de gênero e sexualidade buscam novos contornos nos espaços coletivos das pesquisas científicas. Não obstante, a ostensiva importância da história oral e da memória, como pontos resilientes na produção social do conhecimento popular e, também, científico.

Nas análises, talvez, da maior referência sobre o tema inclusão no Brasil, a professora Egler Mantoan (2006, p.4), adverte que “a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige uma ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino”, o que infere uma revolução na operacionalidade do processo educacional, baseado nas especificidades locais, regionais e nacional, uma vez que a articulação dos sistemas de ensino no país pela LDB 9.394/96 que regulamenta a Educação geral no Brasil, necessitam caminhar de mãos dadas para o êxito da União, dos Estados e dos Municípios.

Na outra ponta da discussão aqui aventada, Vera Candau (2013, p. 17), é enfática na ideia de que “nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social”, o que é facilmente percebido pelas escritas do trabalho deste eixo. Tratar da diversidade social do Brasil à base do ocultamento do outro foi até pouco tempo atrás, algo constante de presenciar, hoje, com o alargamento das políticas de inclusão social, pôde-se notar um crescimento expressivo da defesa dos direitos fundamentais apregoados ao longo do tempo no mundo, fruto de políticas consolidadas como

a centena de legislações que dão vida ao funcionamento do país, na reparação histórica via legislação nacional/internacional.

A lista de políticas sociais e educacionais juntas, concentram-se na manutenção e evolução de nosso patrimônio social – a diversidade. É importante ressalvar que o avanço e ascensão de mais brasileiros ao ensino superior – do ingresso à permanência – por meio de políticas de reparação social às classes trabalhadoras e populares, possibilitou a emergência de uma nova comunidade acadêmica que carrega a visão de novas perspectivas, novas fronteiras de conhecimento, novos setores sociais ganhando espaço que lhes foi tirado e um novo futuro desenhado a partir da luta, resiliência e esperança de um futuro melhor a todos os brasileiros, sem exceção.

O e-book aqui organizado demonstrou, a meu ver, três visões importantes de futuro dos temas: I) a expansão das discussões em torno de modalidades de ensino da Educação do Campo e Quilombola, com ressonância à indígena e os demais seguimentos desta área; II) o fortalecimento das questões territoriais, história oral e Amazônia, como temáticas que ganham mais força na comunidade científica brasileira e, III) Inclusão, Acessibilidade e Diversidade devem, cada vez mais, surgir como temas singulares e de prestígio social entre os jovens escritores acadêmicos de nossa sociedade. São direções que nos animam e deixam esperançosos de que mais produções nestas linhas epistemológicas, possam somar forças na luta contra o ocultamento do outro.

Retomo nestas linhas finais, o apreço pelo trabalho e pessoa do professor Marcelo Spitzner, na sua incansável luta pelo resguardo dos direitos sociais de grupos invisibilizados e até, “marginalizados” pela chamada “elite” social brasileira. Saiba que seu trabalho somado a outros tantos da mesma linha de ação, tem surtido efeito esperado. Levantar pautas importantes, denunciar ocultamentos, demonstrar dados reais, analisar e avaliar políticas sociais de grande impacto para o Brasil e para o mundo, bem como a luta crucial pelos mais vulneráveis, tem possibilitado a todos nós, um olhar diferenciado sobre que sociedade queremos para o futuro. Seu trabalho é valioso e grandioso, articulado e necessário, bonito e esperançoso. Parabéns por tudo que tem realizado e conte conosco para missões futuras!

Por fim, Marcelo, um abraço de Conceição Evaristo!

"Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida" (Conceição Evaristo, 2014).

Referências

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G., ARANTES V. A. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos, 1ed., São Paulo: Summus, 2006.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.


EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E (IN)VISIBILIDADES
Debates do 1 SILED
I SIMPÓSIO EM (IN)VISIBILIDADES, LITERATURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
Letras
LÍNGUA PORTUGUESA - TOMÉ-AÇU
PROEN
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Ufra
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Almir João da Rocha: Doutorando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE, com graduação em Pedagogia (UFPE) e especialização em Educação voltada para o Campo (FAVENI). É pesquisador na área da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola e Identidades Negras Quilombolas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0685764685199903 - ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4755-9360- E-mail: almir.joao@outlook.com

Ana Izabel Souza de Castro: Graduanda em Pedagogia no 6º semestre pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Atua como pesquisadora focada em diversidades, dificuldades e limitações no campo pedagógico, com pesquisas desenvolvidas principalmente no centro urbano e em escolas estaduais. E-mail: anaazabelfacul@gmail.com

Anyelle Samy Costa de Oliveira: Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC), com realização de doutorado sanduíche na Université Bordeaux Montaigne, em Bordeaux, França, no ano de 2026. Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC – 2019); licenciada em Letras Francês (UFAC – 2017) e em Letras Português (Claretiano – 2022). Atuou como professora substituta de Língua e Literatura Francesa na Universidade Federal do Acre e como professora de Língua Portuguesa na Faculdade Euclides da Cunha. Tem experiência no ensino de línguas e literaturas, com ênfase em estudos franceses e língua portuguesa. Desenvolve pesquisas sobre histórias em quadrinhos, especialmente no ensino de línguas e nas representações amazônicas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3121230957424816 - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8367-8786 - E-mail: anaazabelfacul@gmail.com

Bárbara Neves Salviano de Paula: Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição. É lexicógrafa e professora da Faculdade de Letras da UFMG. Pesquisadora de temas relacionados à Linguística, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Ensino de Surdos e Ciências do Léxico. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7068440714654961 - E-mail: barbarasalviano@msn.com

Beatriz Cristina Oliveira Martins: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural da Amazônia.

Cledson Oliveira dos Santos: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Especialista em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2023). Desenvolve estudos e pesquisas, principalmente, nos temas: agronegócio, Estado ampliado no Brasil, políticas educacionais, dinâmicas socioterritoriais, práxis territorial e história dos grupos subalternos. - Lattes: http://lattes.cnpq.br/4257530951343054 - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9277-0771 - E-mail: cledsonoliveirasantos@gmail.com

Deiselene Conceição Souza Nazaré: Mestranda em Administração Pública pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Pós-Graduanda em Educação, Diversidade e Inclusão Social pelo IFMS e especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE - Educação Especial e Inclusiva). Licenciada em Pedagogia. Participa do grupo de pesquisa: Diagnóstico e Acompanhamento Especializado dos Estudantes com ADHD, Dislexia e Altas Habilidades. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0836884558509201 - ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7289-6510 - E-mail: deises26@gmail.com

Elizabeth Emília da Conceição: Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Escada (FAESC/PE). Atua na Secretaria de Educação (SEDUC). - E-mail: em.prof@hotmail.com

Jefferson Luis da Silva Cardoso (posfácio)**:** Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA); Mestre em Educação pela Universidade do Estado Pará (UEPA); Especialista em Docência Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba (UNINTER); Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Graduado em Gestão Empresarial pela Universidade da Amazônia (UNAMA); foi Professor do PARFOR pela Universidade Federal Rural da Amazônia; Professor da SEMEC Belém na Escola Olga Benário - UP Verdejante IV e Coordenador Pedagógico; Professor da Educação Geral Seduc/PA; Instrutor horista da Escola Nacional de Administração - ENAP; Exerceu docência em Pós-Graduação pela UNAMA, IEPA, SINAPSES e UNICID; Associado Individual da ANPED; Participa como Docente pesquisador do GELICS - Grupo de Estudos em Literatura, Cultura e Sociedade; Docente Técnico pelo GEMIP/UFRA por meio do Gemip na Escola; é pesquisador do projeto de pesquisa e extensão Poesia no Dia a Dia: Grupos Vivenciais e Resiliência. Atualmente é Coordenador do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Coordenador Pedagógico do Curso Lato Sensu em Linguagem, Cultura e Formação Docente; Professor Adjunto da Área da Educação da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, Campus Tomé-Açu/PA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Carreira Docente - GEPCAD. Tem como linhas de pesquisa: Formação inicial, continuada e em serviço de professores; Trabalho Docente; Didática; Processo de Ensino e Aprendizagem; Psicologia da Educação; Avaliação Educacional; História da Educação; Educação do Campo; Povos e Saberes Tradicionais; Educação Ambiental; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Prática Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Inclusiva; Leitura e Escrita; Alfabetização e Letramento, Administração e Políticas Públicas e Gestão Estratégica de Negócios. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0329641289741578 - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7413-5467 - E-mail: jefferson.cardoso@ufra.edu.br

João Paulo Ferreira da Silva: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especializando em Educação a Distância na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPB e Graduando em Geografia pela UEPB (Campus III, Guarabira). Membro do GPCCE, GEPAVP, GEPHP e do NEABI/UEPB. Membro do Corpo Editorial da Copaoba: Revista Eletrônica de Estudos Históricos, Literários e Geográficos do Agreste Paraibano. Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de História,

História Afro-Brasileira e Educação do Campo. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3585369632119885 - ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5222-4020 - E-mail: jpaulof08@gmail.com

Joyce Caridade Maquiné: Especialista em Cooperativismo Solidário pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É pesquisadora dos temas de comunicação popular, associativismo e educação popular. Cofundadora do Coletivo Ykamiabas, atuando na promoção de justiça social, economia solidária, empoderamento feminino, sustentabilidade e cultura. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9630978410851537 - ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9771-7946 - E-mail: joycemaquine@outlook.com

Júlio César Miguel de Aquino Cabral: Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integra o Grupo de Pesquisa Cotidiano, Cidadania e Educação (GPCCE), o Grupo de Estudos e Pesquisas em História Pública (GEPHP) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UEPB). É membro do corpo editorial da Revista Copaoba e professor da rede municipal de ensino de Cuitegi-PB. Pesquisa temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e à História da Paraíba. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5251893134795396 - ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1359-2088 - E-mail: professorjuliomiguel@gmail.com

Luana Costa Viana Montão: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em educação, Licenciada em Pedagogia, Bacharel em Fisioterapia. Especialista em Docência no Ensino Superior, Educação Especial e Inclusiva, Reabilitação em Neurologia. É pesquisadora dos temas Educação do Campo e saúde, História da educação, Educação inclusiva e cultura, Teoria Decolonial, Direitos Humanos. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3087575461198240 - ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1806-2430 - E-email: luana.viana@ufra.edu.br

Marcelo Spitzner (organizador)**:** Professor Adjunto de Estudos Literários na Universidade Federal Rural da Amazônia, campus de Tomé-Açu, Doutor e Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007) com habilitação em Português - Francês e suas respectivas literaturas. Foi coordenador do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Campus de Tomé-Açu, de 2018 a 2025. Atualmente é Diretor da Diretoria de Gestão de Processos Seletivos - DIGEPS/Proen da Ufra. É membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade na Amazônia e participa de diversas comissões, dentre elas a Comissão de Ações Afirmativas da Ufra. Participa de grupos de pesquisa pertencentes à UFRA. à UFPA e à UFSC. Coordena o Projeto Literatura e (In)visibilidades. Atua principalmente nos seguintes temas: Sexualidades Dissidentes, Gênero, Raça e outras Interseccionalidades no Cinema e Literatura a partir das concepções das Teorias Queer e Teorias Feministas em contexto Latino-americano e da Virada Decolonial e Contracolonial, Michel Foucault, Judith Butler e Gloria Anzaldúa. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6857924075237579 - ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5765-8919 - E:mail: marcelo.spitzner@ufra.edu.br



Rainei Rodrigues Jadejiski: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Mestre em Educação pela UFRRJ. Professor da área de Educação no IFMA (Campus Araioses). Integra o grupo Culturas, Parcerias e Educação do Campo (Ufes) e lidera o InterJuv – Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Juventudes. Pesquisa Educação do Campo, diversidades, decolonialidade, juventudes e territorialidades. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5288552247301927 - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1282-0829 - E-mail: raineirj@gmail.com

Stefani Cristina Iijima Nobumasa: Mestranda em Administração Pública (PROFIAP/UFRA), bacharela em Administração e licenciada em Sociologia. Especialista em Gestão de Pessoas, Gestão Pública e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pesquisa políticas públicas, permanência estudantil e educação superior na Amazônia. Lattes: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do - ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8675-2740 - E-mail: fanynobumasa@gmail.com

Uilamir Costa de Alencar: Coordenador do curso de Pedagogia da Estácio Unimeta. Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e mestre em Ciências Ambientais pela mesma instituição (2022). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica e em Psicopedagogia. Graduado em Pedagogia e Geografia, com experiência em educação, formação docente, ensino de Geografia, educação ambiental e educação em espaços de privação de liberdade. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8162604196037298 - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6653-5380 - E-mail: uilamir.alencar@gmail.com



9786583199898ISBN 978-65-83199-89-8

thesis editora científica