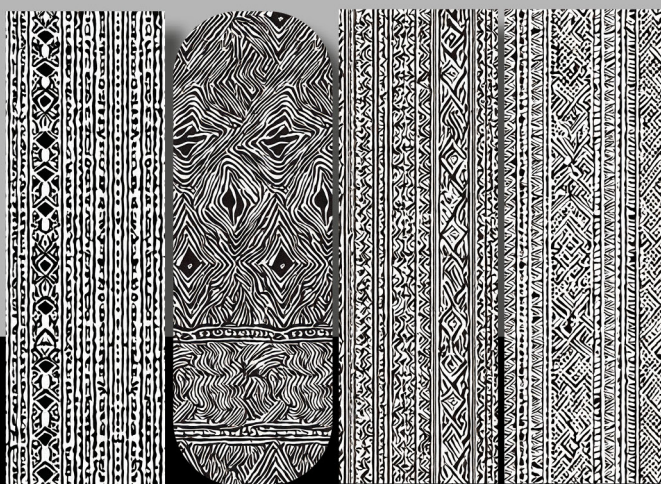


Educação em Travessia

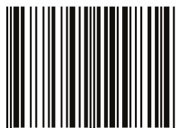
Equidade, diferença e justiça cognitiva
na Amazônia e além

Angela Maria dos Santos Rufino
José Alessandro Cândido da Silva
Simone Cordeiro-Oliveira
(Organizadores)



ISBN: 978-85-921998-1-4

CD



9 788592 199814



Editorial
LaborAt

Educação em Travessia

Equidade, diferença e justiça cognitiva
na Amazônia e além

Copyright © 2025 por Angela Maria dos Santos Rufino
José Alessandro Cândido da Silva e
Simone Cordeiro-Oliveira

Programação visual, projeto editorial e pós-produção:

Laboratório de Linguagens e Ambientes de Aprendizagem Hipertextual - UERJ

Revisão: Vinícius Guimarães Rodrigues

Capa: L. A. G. Senna (2025)

Comitê editorial responsável pela avaliação do mérito da obra:

Prof. Dr. Nicácio Marcondes de Lima, Comitê ad Hoc

Profa. Dra. Annie Gomes Redig, Comitê Editorial Permanente

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em travessia [livro eletrônico] : equidade, diferença e justiça cognitiva na Amazônia e além / (organizadores) Angela Maria dos Santos Rufino, José Alessandro Cândido da Silva, Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Editorial Laborat, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-921998-1-4

1. Cultura indígena 2. Educação - Amazônia 3. Educação Indígena 4. Inclusão Escolar 5. Políticas educacionais I. Rufino, Angela Maria dos Santos II. Silva, José Alessandro Cândido da. III. Pinheiro, Simone Cordeiro Oliveira.

25-309793.0

CDD-980.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação indígena : Brasil : História 980.41

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

A comercialização desta obra é proibida

Publicado em Regime de Acesso Aberto e Gratuito, por

Editorial LaborAt

Iniciativa de Imprensa Acadêmico-Científica Aberta, Livre e Confiável



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

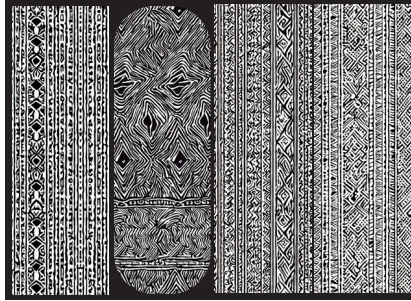
Rua São Francisco Xavier, 524 gr. 12037-F - 20550-900 Rio de Janeiro (RJ)

www.editoriallaborat.com.br - editoria@editoriallaborat.com.br

Educação em Travessia

Equidade, diferença e justiça cognitiva
na Amazônia e além

Angela Maria dos Santos Rufino
José Alessandro Cândido da Silva
Simone Cordeiro-Oliveira
(Organizadores)



PREFÁCIO

Educação na Região Norte - Panorama Preliminar

Pedro Demo

Ao ser instado a prefaciá-la esta obra e depois de a ler, veio-me a ideia de analisar, preliminarmente, o panorama da educação básica na região Norte, para relevar a posição do Acre, a melhor regional, em geral. Percebi no texto a garra dos autores em propor uma educação de qualidade formal e política para todos, empenhados também em produzir um conhecimento que contribua para avançar no direito de todos de aprender bem (Demo, 2018). Acre é um estado pequeno, ex-território, mas, em educação, destaca-se na região como uma das surpresas possíveis. Uso aqui o Ideb - Aprendizado Adequado, não o Ideb - Proficiência, pois considero este equivocado tecnicamente. O Ideb - Aprendizado Adequado tem outros problemas, menos graves, porém.

Tabela 1 - Aprendizado adequado de língua portuguesa (LP) e matemática (M) nos estados da região Norte, 2023 (%).

Estados/Brasil	Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
	LP	M	LP	M	LP	M
Acre	54	41	35	13	28	2
Pará	36	24	24	8	23	2
Amazonas	46	36	31	13	21	3
Amapá	38	25	24	6	26	2
Roraima	42	32	20	8	21	3
Rondônia	50	37	31	13	30	4
Tocantins	45	34	31	14	26	3
Brasil	55	44	36	16	32	5

Fonte: QEdu 2023 (<https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>). LP - Língua Portuguesa. M - Matemática.

Observando a Tabela 1, em que aparece o aprendizado adequado regional nos Anos Iniciais (AI), Anos Finais (AF) e Ensino Médio (EM), podemos notar que, nos AI, Acre se destaca em LP (língua Portuguesa), com 54%, a melhor cifra da região, embora 1 pp abaixo da média nacional, de 55%; destaca-se também em M (matemática), com 41%, muito acima dos outros estados, ainda que estivesse 3 pp abaixo da média nacional, de 44%. Em termos do gap de matemática (quanto está abaixo de LP), varia na região de 10 pp a 13 pp, sendo o do Acre de 13, sugerindo uma deficiência no pedagogo (AI são do pedagogo), que seria o caso superar, pois, quando matemática é tão inferiori-

zada já no início, não se recupera mais (basta ver o resultado no Ensino Médio - EM). Há estados com desempenho inacreditável, como Pará, com 36% em LP e 24% em M nos AI - considerando que Pará é um estado tradicional, expoente intelectual e acadêmico regional, é uma situação muito incômoda.

Nos Anos Finais (AF), vemos um enorme “efeito desaprendizagem” (Demo & Silva, 2021) muito preocupante, entrando em cena o licenciado. No Acre, os 54% de aprendizado adequado de LP dos AI se tornam apenas 35% (queda de 19 pp) e os 41% de M viram 13% (queda 28 pp, enorme). Estava um pouco abaixo da média nacional (36% e 16%, respectivamente). O gap de matemática era de 22 pp (piorou muito em relação aos AI), enquanto para o Brasil, foi de 20 pp. A chegada do licenciado, contra as expectativas de que iria superar os problemas, parece tender a agravar, sobretudo em matemática, mesmo que possa reclamar do estudante mal preparado nos AI. No entanto, os AI são a melhor parte e é do pedagogo, que, ao fim, é o melhor professor na escola básica.

No Ensino Médio (EM), colhemos o que plantamos. As cifras de LP eram muito baixas (entre 23% e 30% na região; 32% no Brasil), e as de M são indizíveis, totalmente residuais. A região ainda não “achou” matemática, embora seja problema nacional, como se vê na média nacional de 5% (nos estados esta média vai de 2% a 9%). Vale ressaltar que os AI, sendo a melhor etapa, são uma oferta municipal, enquanto a oferta estadual é a mais precária, sobretudo no EM. É uma regra nacional e talvez contenha uma “boa nova”: a potencialidade municipal, acima da estadual.

No geral, a região tem indicadores muito baixos, destacando-se Acre positivamente, que, por alguma razão regional, alguma vez se dedicou ou se dedica à educação básica, enquanto outros estados indicam pasmaceira medonha, entre eles Pará. Indica-se aí que é possível melhorar muito a educação básica, não sendo um destino selado. Muito ao contrário.

Quando usamos tais dados, convém usar criticamente, tanto porque todo dado é um construto mental que depende dos construtores, misturando habilidades técnicas (como mensurar, sempre apenas aproximativamente), e outras teóricas e ideológicas (o que se quer mostrar e encobrir). Não uso o Ideb - Proficiência, porque, primeiro, inventa uma média dos resultados da Prova Brasil de LP e M, sem qualquer base técnica, já que não se aprende uma média das duas, mas cada qual por sua vez, não fazendo sentido a média. Tomando Acre no EM: 28% e 2% - com “média” de 15 - qual o sentido de 15? Ocorre que se aprendeu muito mal LP e praticamente nada de matemática. A média não agrega nenhuma informação real. Segundo, no cálculo usa-se a taxa de aprovação, que vem de outra montagem de dados, não coberta pela Teoria da Resposta ao Item, e é subjetiva.

$(LP+M)/2 \times \text{Taxa de aprovação} - \text{Ideb (de 0 a 10)}$.

Estados e municípios logo descobrem que aumentando a aprovação, melhora-se o Ideb. Por exemplo, o aprendizado adequado em LP/M no Acre em 2023, foi, pela Prova Brasil, de 6,07 (LP + M/2); a taxa de aprovação foi de 0,95 (95% foram aprovados); multiplicando-se, chega-se a 5,7. Se a taxa de aprovação fosse de 1 (aprovar a todos), teríamos 6,07 (ou arredondando, 6,1)! (<https://qedu.org.br/brasil/ideb>). Diria que este tipo de Ideb foi inventado para acobertar os problemas, não para os diagnosticar. A miséria da matemática é engolida na pretensa média.

Pedagogicamente, não se reprova (se o estudante fez o que podia), nem se aprova sem aprender (é fraude). Na prática, multidões são aprovadas sem aprender, como consta nas médias indizíveis do aprendizado adequado de matemática. Um enorme faz-de-conta.

No texto dos Autores vi um esforço focado na qualificação da educação, de cunho crítico contundente, um mérito que quero aqui destacar. Para exemplificar, resalto o texto sobre o desafio da Inteligência Artificial (IA), que, vindo para ficar, precisamos nos haver com ela. De fato, os maiores problemas com a IA não são “digitais”, são “neoliberais”, ou seja, de abuso em educação. A IA faz textos surpreendentes, mas com processamento automático/estatístico, sem noção semântica, embora muitos propalem uma IA “socrática” ou algo assim, impossível, por não ter cérebro biológico (Khan, 2005. Suleyman, 2024). Não adianta também só reclamar. Cabe aos educadores colocar a IA a serviço da educação (Setzer, 2021).

Educação pública precisa avançar, assegurando que os estudantes possam aprender dignamente, em seu direito fundamental. Hoje, fala-se muito de privatizar a educação, sob a balela neoliberal de que a escola privada seria o modelo a seguir. Seria bom lembrar que o aprendizado adequado de matemática na escola privada no EM, em 2023, foi de 15% a 49% nos estados, cifras escandalosas para a escola da elite (dos 20% mais ricos) e ainda é “paga”. Pedagogicamente, a escola privada não tem nada a oferecer. No Acre, foi de 26%!

Acre, no contexto das agruras que nos oprimem na educação pública, persiste um exemplo interessante de que é possível melhorar muito a educação escolar, num estado que tem dificuldades notórias de acesso nos interiores. No entanto, isto vale para os AI (educação municipal), não para a educação estadual, que precisaria ser revista radicalmente. Aprender não depende só da escola, nem só do professor. Depende também e sobretudo dos estudantes (aprender não está na aula, mas na mente do estudante; aprende matemática, se entender; entender não vem de aula). Pobreza atrapalha muito, mesmo que necessariamente não impeça aprender, e condições de trabalho são cruciais. O neoliberalismo interfere

No entanto, se os municípios avançam mais, por que o estado não seria capaz? Matemática ainda não apareceu...

Referências

- DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. Efeito desaprendizagem na escola básica. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>
- DEMO, P. 2018. Atividades de aprendizagem - Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS. Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>
- KHAN, S. 2025. Ensinar tudo a todos: como a IA vai revolucionar a educação. HarperCollins.
- SETZER, VW. 2021. IA – Inteligência Artificial ou Imbecilidade Automática. Biblioteca 24 horas.
- SULEYMAN, M. 2024. A próxima onda: tecnologia, poder e o maior dilema do século 21. Record.

Pedro Demo

É Professor Titular Emérito do
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania,
da Universidade de Brasília - UnB

Foi secretário-geral adjunto do Ministério da Educação e
presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (INEP)

APRESENTAÇÃO

Este livro, publicado pelo Laboratório de Linguagens e Ambientes de Aprendizagem Hipertextual, Editorial LaborAt, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nasce como um gesto de resistência intelectual e epistêmica. Ele é ofertado à comunidade acadêmica, aos gestores educacionais, aos professores da educação básica e superior, aos formuladores de políticas públicas e, sobretudo, aos sujeitos que vivem a educação como direito, como promessa e como horizonte de emancipação.

É um texto que se inscreve no tempo presente, mas que se deixa atravessar pelas urgências históricas que marcam a Amazônia, o cárcere, a inclusão escolar, o território digital e a educação ambiental, espaços tão diversos e, ao mesmo tempo, conectados pelo fio de uma mesma luta: a dignidade da existência humana pela via da educação.

O volume organiza-se em seis capítulos, que embora distintos em seus objetos e recortes, dialogam intensamente entre si. Lidos em conjunto, produzem uma cartografia crítica das tensões que se estabelecem entre as normativas educacionais e a vida concreta dos sujeitos, revelando a educação como espaço de negociação, de silenciamento e de reinvenção.

O primeiro capítulo, *Entre a letra e a vida: negociações permanentes no cenário educacional amazônico*, conduz o leitor ao interior da escola pública da Amazônia Ocidental para revelar como as Diretrizes Curriculares Nacionais encontram terreno fértil, mas também pedregoso, no cotidiano da gestão escolar. O texto demonstra que o Projeto Político-Pedagógico não é um simples espelho da lei, mas um campo de disputas, de traduções, de tensões discursivas. A gestão emerge aqui como instância decisiva: longe de ser mero executor técnico, o gestor é intérprete, articulador e criador. Nesse movimento, a norma ganha carne e voz, ao mesmo tempo em que se vê tensionada pelas ausências estruturais, pelas contradições históricas e pela pluralidade cultural da Amazônia.

O segundo capítulo, *As atribuições do diretor escolar segundo a Lei Intercultural 3466/2018: trilhando caminhos*, volta-se ao papel do gestor em escolas indígenas do Acre, evidenciando as exigências, desafios e possibilidades abertas pela legislação intercultural. Mais do que atribuições administra-

tivas, o texto revela que a função diretiva é profundamente política e pedagógica, demandando do gestor a capacidade de articular tradições culturais, marcos legais e expectativas comunitárias. Ao situar o diretor escolar como sujeito ativo da construção educativa, este capítulo amplia a compreensão da gestão democrática em contextos amazônicos de diversidade e resistência.

O terceiro capítulo, *Política, papel e presença: a Lei nº 12.764/2012 no Projeto Político-Pedagógico* como promessa de educação inclusiva, desloca o olhar para outro tipo de silêncio: a invisibilidade dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos documentos oficiais da escola. O texto revela que, embora a lei reconheça o autista como sujeito de direito, a ausência explícita dessa normativa no Projeto Político-Pedagógico produz um vácuo simbólico e político que fragiliza a efetivação da inclusão. Aqui, a análise dialógica mostra que o silêncio institucional é também exclusão, e que a verdadeira inclusão exige mais do que declarações genéricas: pede escuta atenta, adaptação de práticas, reconhecimento das singularidades e compromisso ético-político da escola com cada sujeito que nela habita.

O quarto capítulo, *A educação sob o algoritmo: como o digital reproduz o colonialismo e o que podemos fazer*, amplia o horizonte da reflexão e revela a face contemporânea da colonialidade. No lugar da espada ou da cruz, surgem algoritmos e plataformas que regulam comportamentos, extraem dados e silenciam epistemologias locais. Aqui, a crítica acadêmica se alia à urgência política: a educação digital não é neutra e, se não for confrontada criticamente, pode reproduzir desigualdades históricas sob o disfarce da inovação. O capítulo, entretanto, abre caminhos de resistência, propondo uma soberania digital que reconheça e valorize os saberes do Sul Global.

O quinto capítulo, *Entre muros e vozes: a educação como direito inapagável em contextos de confinamento*, abre as portas do cárcere para que possamos enxergar o papel da escola em territórios onde a lógica da exclusão e da contenção tende a sufocar qualquer possibilidade de subjetividade. Com base na Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e nas Regras de Mandela, o texto nos lembra que a educação no cárcere não é concessão do Estado, mas direito inalienável. Contudo, esse direito se vê constantemente negado ou fragilizado por práticas de improviso, por interrupções arbitrárias e pela vigilância que molda cada gesto. O capítulo não se limita a denunciar: ele afirma que, mesmo entre grades, a educação pode se constituir em linguagem insurgente, prática de reexistência e gesto de liberdade. É nesse espaço paradoxal que a escola se reinventa como brecha, fissura e jardim clandestino, restituindo humanidade onde o aparato prisional insiste em produzir silenciamento.

O sexto e último capítulo, *O currículo escolar e a educação ambiental nas escolas do campo da RESEX do Alto Juruá*, devolve-nos à floresta e ao chão da Amazônia. O texto demonstra que o currículo

não pode ser apenas repetição da BNCC, mas precisa ser diálogo com a vida comunitária, com os rios, a floresta e os modos de existência ribeirinhos e extrativistas. A educação ambiental, aqui, não é tema transversal periférico: é condição de sobrevivência e fundamento de justiça socioambiental. A escola, no campo, aparece como guardiã de uma memória ancestral e, ao mesmo tempo, como espaço de reinvenção para a sustentabilidade do futuro.

O que une esses seis capítulos é a compreensão de que a educação só se torna prática viva quando transcende o plano da formalidade normativa e se inscreve no cotidiano como experiência concreta. Seja na escola amazônica, no espaço intercultural, no cárcere, no digital, no espaço inclusivo ou no campo, a questão que se impõe é a mesma: como transformar a promessa da lei em gesto, a letra em vida, o discurso em prática?

O título desta coletânea, *Educação em travessia: equidade, diferença e justiça cognitiva na Amazônia e além*, sintetiza esse movimento de deslocamento permanente. A travessia é aqui entendida não como metáfora apenas geográfica, mas como condição epistemológica e ética da própria educação: estar sempre entre margens, cruzar fronteiras de saber, arriscar-se na passagem que liga a norma ao vivido, o local ao global, o indivíduo ao coletivo.

Equidade, diferença e justiça cognitiva aparecem como faróis que iluminam essa travessia, recordando que não há dignidade sem reconhecimento da pluralidade, nem futuro sustentável sem valorização dos saberes silenciados. A Amazônia, enquanto território simbólico e concreto, é o ponto de partida, mas o “além” do título projeta o alcance universal dessas reflexões, indicando que o que se pensa e se vive aqui ecoa para além das fronteiras regionais, tocando a humanidade em sua inteireza.

Assim, esta obra se destina a todos que se inquietam diante da distância entre promessa e realidade, entre o direito proclamado e o direito vivido. Não é apenas uma análise, mas uma convocação: a gestores que precisam ler o PPP como texto político; a diretores que, em contextos interculturais, assumem a função de articuladores de mundos; a professores que reconhecem no cárcere, no digital e na diversidade cognitiva espaços legítimos de ensino; a pesquisadores que buscam no rigor científico não apenas a contemplação, mas a transformação.

E ao leitor, deixamos esta convocação: percorra estas páginas como quem caminha em uma floresta densa, onde cada clareira é abertura de sentidos, cada fresta é convite à esperança. Que a leitura seja mais que exercício intelectual: que seja ato de dignidade e de fé na humanidade, fé de que, mesmo entre grades, algoritmos, silêncios e ausências, é possível ensinar e aprender como resistência, como reinvenção e como amor.

Sumário

- Prefácio, *pág. i*
- Apresentação, *pág. v*

1. Entre a letra e a vida: Negociações permanentes no cenário educacional amazônico, *pág. 3*

- 1.1 Introdução
- 1.2 A gestão escolar como instância decisiva de mediação normativa
- 1.3 O entrelaçamento discursivo entre o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
- 1.4 Considerações finais
- Referências

2. Política, papel e presença: A lei nº 12.764/2012 no projeto político-pedagógico como promessa de educação inclusiva, *pág. 23*

- 2.1 Introdução
- 2.2 Contextualização histórico-legal da educação inclusiva no Brasil: avanços e entraves
- 2.3 A lei em papel: uma leitura documental do projeto político pedagógico de uma entidade escolar e a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista
- 2.4 Considerações parciais
- Referências

3. As atribuições do diretor escolar segundo a lei intercultural 3466/2018: Trilhando caminhos, *pág. 43*

- 3.1 Introdução
- 3.2. A educação escolar indígena: amparo legal
- 3.3 A gestão escolar democrática e a lei intercultural indígena 3466/2018
- 3.4 Considerações finais
- Referências

4. A educação sob o algoritmo: Como o digital reproduz o colonialismo e o que podemos fazer? *Pág. 67*

- 4.1 Introdução
- 4.2 A Colonialidade digital e a reprodução de desigualdades

- 4.3 Resistência pedagógica e decolonização do currículo
- 4.4 Educação digital soberana e emancipatória: navegando além da dominação
- 4.5 Considerações Finais
- Referências

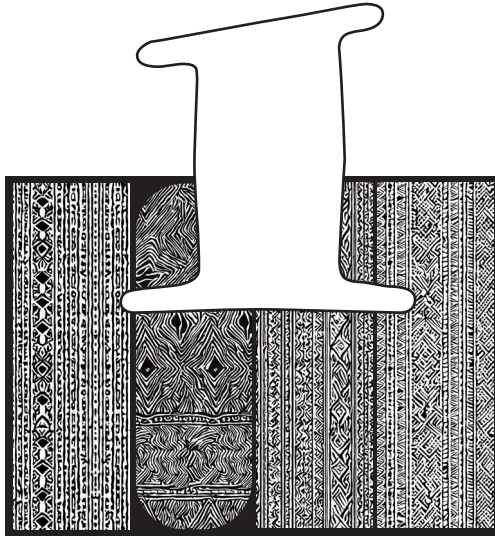
5. Entre muros e vozes: a educação como direito inapagável em contextos de confinamento, *pág. 79*

- 5.1 Introdução
- 5.2 Educação no cárcere como reexistência
- 5.3 Quando A Lei ensina a esperança: a Resolução Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB Nº 2/2010 e as Regras De Mandela como vozes da Liberdade
- 5.4 Considerações Parciais
- Referências

6. O currículo escolar e educação ambiental nas escolas do campo na Resex do Alto Juruá, *pág. 99*

- 6.1 Introdução
- 6.2 Elucidações conceituais, históricas e legais
- 6.3 Educação do campo
- 6.4 Educação ambiental
- 6.5 Interseções entre o currículo e a base nacional comum curricular
- 6.6 O lócus da pesquisa
- Referências

- Sobre os autores, *pág. 123*
- Sobre a edição, *pág. 127*



1

Entre a letra e a vida:

Negociações permanentes no cenário educacional amazônico

Lucélia Pereira de Souza Marinho
Angela Maria dos Santos Rufino

1.1 Introdução

Sob o compasso das tensões históricas que atravessam a educação brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) surgem como uma referência normativa que busca orientar o fazer pedagógico em direção a uma educação de qualidade, inclusiva e sensível às complexidades contemporâneas. Contudo, a distância entre os enunciados oficiais e a tessitura concreta das práticas escolares ainda evidencia um fosso que não se preenche com burocracias, mas com interpretações sensíveis, coragem institucional e escuta do território.

Em meio a esse cenário, o lócus da pesquisa inscreve sua singularidade. Sua geografia florestal e fluvial, a riqueza de saberes intergeracionais, os limites materiais impostos pelo isolamento físico e a pluralidade de vozes que habitam suas escolas conferem outra densidade à implementação das DCNEB. Nessa travessia entre o prescrito e o vivido, a figura da equipe gestora não ocupa posição de mera execução, mas de liderança criadora. Cabe a ela orquestrar, no compasso do cotidiano, o que os documentos delineiam como horizonte, sem jamais perder de vista os sentidos construídos coletivamente no chão da escola.

Nesse viés, a presente investigação concentra seu olhar no papel assumido pela equipe gestora de uma escola pública localizada no sudoeste da Amazônia Ocidental, no processo de concretização das DCNEB. Mais do que analisar resultados, interessa compreender o movimento: os modos de atuação, as ferramentas acionadas, os percursos construídos e os sentidos atribuídos a essa mediação entre a normatividade legal e a pulsação da vida escolar. O que se busca compreender é como se realiza, na materialidade cotidiana, essa transformação do texto em prática, do ideal em gesto.

Para tanto, propõe-se como objetivo geral analisar o papel da equipe gestora na concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com base nas orientações e práticas estabelecidas no Projeto Político-

Pedagógico de uma escola da rede pública da Região Norte do Brasil.

Na tessitura metodológica, adota-se uma abordagem qualitativa, cuja natureza interpretativa permite mergulhar nas profundezas dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias práticas. Essa escolha metodológica responde ao desejo de compreender a complexidade dos fenômenos educacionais tal como são vividos, atravessados por afetos, contradições e reinvenções, especialmente no contexto amazônico.

Conforme essa perspectiva, o estudo apoia-se em dois pilares interdependentes. Primeiramente, a pesquisa bibliográfica, que oferece o embasamento teórico necessário para sustentar as análises. Com ela, mapeiam-se os conceitos-chave que iluminam o percurso interpretativo: gestão democrática, liderança pedagógica, implementação curricular, mediação institucional, cultura escolar e autonomia relativa. Além disso, recupera-se a produção já existente sobre a educação na Amazônia, inserindo este trabalho em um campo dialógico mais denso.

De modo complementar, a pesquisa documental cumpre a função de ancorar teoricamente a análise no campo das normativas. A leitura atenta de documentos oficiais, como o texto integral das DCNEB e o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), permite compreender como se estruturam as orientações prescritas, de que modo elas são absorvidas e ressignificadas no interior da unidade escolar e que trajetórias de implementação são construídas pela equipe gestora ao longo do tempo.

A interpretação do corpus documental adotada nesta pesquisa será conduzida à luz da Análise Dialógica do discurso, conforme formulada por Mikhail Bakhtin. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica potente e refinada, particularmente fecunda para investigar processos de significação e mediação em contextos onde não há observação direta em campo, mas onde o discurso se apresenta encarnado em documentos vivos, institucionais e socialmente situados. Ainda que silenciosos em aparência, esses textos revelam-se repletos de vozes, sentidos, conflitos e negociações.

Nesse horizonte de análise, os documentos escolares, especialmente o PPP e as DCNEB serão compreendidos como enunciados concretos, inseridos em cadeias comunicativas históricas e sociais. Cada um desses textos carrega vozes socialmente organizadas, expressões cristalizadas de discursos que se entrelaçam com outros campos do saber, como a legislação educacional, os referenciais teóricos no contexto sociocultural da Amazônia ocidental.

A análise dialógica permitirá, assim, compreender como a voz do Estado, expressa nas DCNEB, comparece como enunciado de autoridade, sendo acolhida, respondida, interpretada ou mesmo tensionada no interior da escola, principalmente no texto do PPP. Serão exa-

minados os traços do acento valorativo impressos nesse documento: escolhas lexicais, ênfases reiteradas, silenciamentos ou reformulações que indicam como a gestão escolar interpreta e ressignifica a normativa nacional à luz de sua realidade local. Ao identificar essas marcas, busca-se captar a postura da equipe gestora diante da norma: se aderente, crítica, seletiva, hesitante ou transformadora.

A análise dos gêneros discursivos também será fundamental nesta abordagem. O PPP, com sua estrutura híbrida, singular e multifuncional, carrega traços de normatividade, projeção, diagnóstico e intenção transformadora. Sua configuração textual será examinada como uma mediação material entre as DCNEB e o cotidiano escolar, revelando como o discurso oficial se infiltra, é reelaborado e adquire corpo local.

De especial interesse será também a análise da responsividade da gestão escolar diante das DCNEB. A pergunta que orienta este ponto é: de que modo o PPP demonstra que a escola, por meio da ação gestora, responde ao chamado normativo das diretrizes nacionais? Essa responsividade se manifesta tanto nas formulações textuais quanto na escolha de conteúdos, valores e estratégias pedagógicas inseridas no documento. Será ainda examinada a construção de autoria: o tom discursivo que a gestão imprime ao PPP revela uma posição impositiva, negociadora ou participativa? Há presença de marcas de autoria que indiquem sensibilidade à escuta da comunidade ou predominância de uma voz única?

A aplicação prática da análise dialógica aos documentos se desdobrará em dois movimentos principais. O primeiro será dedicado ao PPP. Nele, buscar-se-á identificar citações explícitas, paráfrases ou menções implícitas às DCNEB, acompanhadas da análise do acento valorativo que essas menções carregam. Serão rastreadas expressões de diálogo com o contexto regional, como projetos, temáticas ou valores que reflitam o entorno amazônico e suas especificidades culturais, geográficas e históricas. Também serão mapeadas as vozes que predominam e aquelas que permanecem ausentes ou marginalizadas.

O segundo movimento envolverá uma análise contrastiva entre as DCNEB e o PPP. Nesse percurso, serão investigadas as traduções conceituais realizadas pela escola em relação a noções-chave das diretrizes, como interdisciplinaridade, diversidade, sustentabilidade socioambiental e equidade. Será observada a maneira como essas categorias são apropriadas e incorporadas ao planejamento institucional. Igualmente, serão identificadas as formas pelas quais o território amazônico ocidental se inscreve nas escolhas curriculares e discursivas da escola ao revelar uma autoria pedagógica situada, atravessada por vozes da floresta, dos saberes tradicionais, das comunidades ribeirinhas e dos sujeitos escolares que constroem diariamente a prática educativa.

Esta estratégia metodológica, embora não envolva observação direta em campo, oferece densidade interpretativa suficiente para revelar os sentidos que a gestão escolar imprime aos documentos que elabora e organiza. A análise dialógica, ao iluminar a natureza discursiva dos textos, permite compreender a gestão como um agente que interpreta, mobiliza e ressignifica as normas, não apenas como cumprimento de formalidades, mas como exercício de autoria institucional. Ao rastrear os movimentos de apropriação, negociação e inscrição territorial das DCNEB no PPP, será possível vislumbrar a complexa tessitura que constitui a relação entre política educacional, gestão escolar e práxis pedagógica situada no coração da Amazônia.

Este artigo organiza-se em duas seções centrais, cuidadosamente entrelaçadas por uma perspectiva analítica que busca compreender a gestão escolar como instância de mediação ativa entre os textos normativos e as práticas educativas cotidianas. Na primeira seção, discute-se o papel da equipe gestora na implementação das normativas oficiais, com especial atenção à sua atuação enquanto agente interpretativo e articulador das diretrizes nacionais em contextos institucionais marcados por singularidades territoriais e socio-culturais. Compreende-se aqui a gestão não como mero operador técnico, mas como sujeito político-pedagógico cuja escuta, decisão e autoria incidem diretamente sobre a efetivação das políticas educacionais.

Na segunda seção, o olhar se volta para o entrelaçamento discursivo entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Trata-se de captar, no tecido escrito desses documentos, os sinais de diálogo, apropriação, tensões e ressignificações que configuram a materialização local do currículo nacional. O PPP é compreendido, assim, como espaço de inscrição da voz institucional, lugar onde a gestão imprime sentido às normativas e, ao mesmo tempo, as recria à luz das urgências, memórias e horizontes da comunidade escolar que representa.

1.2. A gestão escolar como instância decisiva de mediação normativa

A complexa tessitura entre as prescrições normativas emanadas do sistema educacional e sua efetivação concreta no cotidiano das unidades de ensino encontra na gestão escolar seu eixo estruturante e dinâmico. Longe de configurar-se como um conjunto de funções administrativas restritas ou operacionais, a gestão escolar constitui-se, conforme robusta literatura especializada (Paro, 2009; Libâneo, 2007), como uma prática intrinsecamente política e formativa.

Sua natureza ontológica reside na mediação crítica entre o macrocosmo das políticas públicas e o microcosmo da vida escolar, envolvendo

processos decisórios complexos que impactam profundamente o projeto pedagógico, a organização do trabalho escolar e a própria cultura institucional. A equipe gestora, atuando como sujeito coletivo portador de responsabilidade pública, assume o papel primordial de decodificar, contextualizar e impregnar de sentido pedagógico as diretrizes oficiais.

Esta decodificação não é passiva; é uma operação hermenêutica ativa que transforma abstrações legais e normativas em referências vivas, significativas e operacionalizáveis para a ação educativa cotidiana. Neste sentido, a gestão posiciona-se como a articuladora essencial na interface dialética entre o Estado, detentor e formulador das macro-orientações educacionais, e a escola, espaço singular onde o normativo prescrito se confronta e se funde com a realidade experienciada, o vivido pelos sujeitos educativos.

Neste processo de mediação, a gestão escolar emerge como instância vital de interpretação e recontextualização normativa. A escola não pode ser concebida como um mero receptáculo passivo de determinações verticais. Cabe à gestão conferir forma concreta, viabilidade prática e significado local às leis, pareceres, resoluções e diretrizes. Esta atribuição exige uma leitura ativa, crítica e profundamente sensível, capaz de apreender não apenas a letra da norma, mas o seu espírito teleológico e as suas finalidades educativas mais profundas (Vasconcellos, 2010).

Trata-se de um processo de reinterpretação constante, no qual a norma é filtrada e ressignificada à luz das complexidades, potencialidades, limitações e demandas específicas que caracterizam o contexto escolar imediato. É através desta interpretação fundamentada e contextualizada que a norma transcende sua materialidade documental e insinua-se nas práticas, nos currículos, nas relações e no ethos da escola ao adquirir efetividade social (Cury, 1983).

A eficácia desta mediação hermenêutica está indissociavelmente vinculada ao exercício de uma liderança pedagógica comprometida eticamente e à capacidade da gestão em fomentar e sustentar uma cultura institucional coesa, colaborativa e alinhada aos princípios fundantes da educação pública democrática.

A equipe gestora atua, nesta perspectiva, como um verdadeiro catalisador da ação coletiva. Sua função transcende a coordenação burocrática, implicando a promoção ativa de espaços sistemáticos e qualificados de formação continuada, o estímulo ao diálogo profícuo, reflexivo e propositivo com o corpo docente, e a valorização substantiva das decisões construídas coletivamente (Lück, 2007).

Esta liderança de caráter eminentemente pedagógico exerce influência determinante em múltiplas dimensões da vida escolar: na qualidade da convivência institucional, na construção de um clima organizacional favorável à

aprendizagem e ao desenvolvimento humano, e na organização de um currículo vivo, significativo, desafiador e socialmente relevante (Dourado, 2007). É esta liderança que mobiliza os saberes docentes, potencializa a ação coletiva e orienta o trabalho escolar para a consecução dos fins educativos.

Compromisso inalienável e constitutivo da função gestora é a garantia plena e equitativa dos direitos educacionais de todos os estudantes, sem exceção. A gestão escolar erige-se como guardião institucional do direito fundamental à educação de qualidade, pautada intransigentemente pelos princípios da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade (Libâneo, 2007).

Nesta ótica, a efetivação das normas oficiais converte-se em instrumento concreto e poderoso para assegurar não apenas o acesso formal, mas a permanência bem-sucedida, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral de cada aluno. A mediação gestora assume, assim, um caráter político-pedagógico explícito de combate às desigualdades estruturais e de promoção da inclusão em seu sentido mais extenso e radical, entendendo-a como participação plena e valorização das diferenças (Dourado, 2007). A norma, interpretada e implementada sob este prisma, torna-se ferramenta de justiça educativa.

Este complexo processo de implementação normativa ocorre, contudo, em um campo de autonomia relativa. A gestão escolar não é mera executora passiva e acrítica de determinações externas. Ela opera com margens de escolha situadas, espaços de discricionariedade profissional que permitem reinterpretar as normas à luz das condições objetivas, materiais, humanas e culturais da unidade escolar (Paro, 2009).

Esta autonomia relativa, longe de significar arbitrariedade ou desconsideração da normatividade, implica uma responsabilidade acrescida: a de garantir que as adaptações e reinterpretações não desvirtuem os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos originais da norma, mas sim os potencializem no contexto específico (Vasconcellos, 2010).

O gestor assume, assim, o papel de agente de responsabilidade institucional, respondendo simultaneamente aos imperativos legais de ordem superior e às demandas, expectativas e necessidades concretas da comunidade escolar que representa, num exercício constante de equilíbrio e prudência prática (*phronesis*).

É crucial enfatizar que a materialização efetiva das normas oficiais não é uma tarefa solitária da gestão, mas sim uma construção coletiva e dialógica. Trata-se de uma obra compartilhada, tecida cotidianamente no diálogo constante, crítico e respeitoso com professores, estudantes, famílias, funcionários e a comunidade do entorno. Cabe à equipe gestora instaurar, manter e legitimar espaços deliberativos ge-

nuínos, conselhos escolares, assembleias, grupos de trabalho, capazes de fomentar o engajamento participativo e a corresponsabilização de todos os atores sociais implicados no processo educativo (Lück, 2007).

A gestão democrática configura-se, portanto, como o solo fértil e indispensável onde a semente da norma pode germinar, enraizar-se e florescer como prática legítima, incorporada e sustentável. É na democracia participativa que a norma encontra sua força motriz e sua legitimidade social (Cury, 1983).

Subjacente a toda ação gestora, permeando cada decisão e cada mediação, reside uma profunda dimensão ética inegociável. Efetivar uma norma educacional transcende em absoluto o mero cumprimento burocrático ou a aplicação técnica desprovida de reflexão. Representa, antes de tudo, um posicionamento ético-político diante da vida da escola, da formação humana e do projeto societário que a educação sustenta (Paro, 2009).

À gestão incumbe o dever de sustentar e encarnar, em suas práticas e relações, princípios irrenunciáveis: justiça como equidade que reconhece as diferenças e necessidades desiguais, equidade como distribuição justa de oportunidades e recursos, respeito incondicional à diversidade humana e cultural, e a defesa intransigente da dignidade humana de todos os membros da comunidade escolar (Libâneo, 2007; Rufino, 2024).

Este compromisso ético deve orientar a ação gestora mesmo, e sobretudo, quando confrontada com severas limitações materiais, estruturais ou contextuais adversas. A normatividade só alcança seu verdadeiro caráter educativo e transformador quando permeada por este compromisso ético inabalável, que confere sentido humano à letra da lei (Dourado, 2007, Rufino, 2024).

Em síntese teórica conclusiva, a importância decisiva e estruturante da gestão escolar na efetivação das normas oficiais reside precisamente em sua capacidade ímpar de exercer uma mediação qualificada e fundamentada. Esta mediação envolve: a) a interpretação crítica e contextualizada da legislação e das diretrizes; b) a articulação inteligente entre os diferentes níveis do sistema (macro, meso, micro) e os diversos atores internos e externos; c) a mobilização efetiva de recursos materiais, simbólicos e humanos em prol dos objetivos educativos; e d) a sustentação política e pedagógica dos sentidos educativos da norma no pulsar diário e contingente da escola (Lück, 2007; Dourado, 2007).

Longe de ser instância periférica ou meramente operacional-administrativa, a gestão escolar configura-se como o coração político-pedagógico da instituição educativa. É através de seu trabalho mediador, sensível, reflexivo e eticamente responsável, fundamentado na escuta atenta, na análise criteriosa e na ação coletiva deliberada, que as normas transcendem o plano abstrato do

documento oficial e se concretizam como expressão viva, dinâmica e significativa de um projeto educativo verdadeiramente comprometido com a plena formação humana e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A gestão, portanto, não opera a norma; ela a traduz, a encarna e a recria no chão da escola, constituindo-se como fator determinante na realização do direito à educação de qualidade social. É nesse gesto de tradução ativa que emerge a necessidade de compreender os documentos institucionais não apenas como repositórios formais, mas como territórios discursivos nos quais sentidos são disputados, negociados e inscritos.

1.3 O entrelaçamento discursivo entre o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

A análise do processo de entrelaçamento discurso entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2010) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) no contexto de uma escola pública no situada no norte do país revela um complexo movimento de tradução, negociação e ressignificação que ultrapassa em muito uma simples adequação formal. O PPP desta instituição, situada em área urbana, mas atendendo a uma população diversificada, incluindo estudantes de diferentes níveis socioeconômicos tanto da zona urbana quanto rural, configura-se como um rico campo de análise sobre os desafios e potencialidades da materialização das políticas educacionais em contextos com limitações estruturais significativas.

A escola em questão, que atende aproximadamente 645 alunos distribuídos em três turnos (oferecendo Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos), apresenta em seu PPP uma clara tensão entre o prescrito nas DCNEB e as condições materiais de funcionamento. Esta tensão se manifesta de forma particularmente aguda no que diz respeito à integração das tecnologias no processo educativo. Em contraste a este cenário, um trecho do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 - CEB - Aprovado em 7.4.2010, em anexo a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, em seu item 2.4.2. Formação básica comum e parte diversificada, menciona:

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir: I – ampliar

a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena; II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer (DCNEB, 2010, p.46).

As DCNEB destacam a importância de saberes de dimensão planetária, que incluem a compreensão da relação entre indivíduo, sociedade e tecnologia, no entanto, a escola analisada, ao expor não ter laboratório de informática em funcionamento, exclui seus alunos do mundo digital, aprofundando desigualdades já existentes, enquanto isso, estudantes de escolas privadas ou de centros urbanos desenvolvem habilidades digitais essenciais para o século XXI. Neste sentido, a exclusão digital atua como amplificador das desigualdades sociais pré-existentes, especialmente entre jovens (Bautista-Vallejo, 2008; Rufino, 2025).

No contexto da escola analisada, essa problemática assume contornos ainda mais graves, revelando uma assimetria profunda entre as demandas da sociedade digital e as condições oferecidas pela instituição. O que poderia ser apenas uma carência tecnológica transforma-se, na prática, em um fator de marginalização que perpetua ciclos de exclusão e limita drasticamente as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes. Essa realidade evidencia como o acesso desigual às tecnologias digitais, quando combinado com outras formas de privação social, cria um abismo para jovens que já se encontram em situação de vulnerabilidade, impossibilitando sua plena participação na sociedade do conhecimento (Bautista-Vallejo, 2008, Rufino, 2025).

Paralelamente, as questões de tecnologia somam-se os dilemas da Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (AEE). O PPP aborda a inclusão de alunos com necessidades especiais alinhando-se parcialmente às DCNEB (Art. 58-60 da LDB e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), que exigem adaptações curriculares e formação docente. Porém, não há detalhamento sobre como a escola garante a flexibilização curricular e a formação continuada dos professores para lidar com a diversidade ou a acessibilidade física e pedagógica. Além disso, a ausência de metas específicas para reduzir barreiras de aprendizagem revela uma fragilidade na concretização do princípio da equidade conforme o texto abaixo:

Em observação ao disposto na legislação que garante o acesso a todos com igualdade e com qualidade (Constituição Federal de 1988, art. 205, art. 206 e art.213, a lei 9.394/96; art.58, art. 59 e art. 60, a lei nº 8069/1990, art. 53) [...] trabalha com a concepção de INCLUSÃO, respeitando as diferen-

ças e as necessidades individuais, os ritmos de aprendizagens e assegurando uma educação de qualidade a todos, com estratégias de ensino adequada a necessidade do aluno, utilizando recursos e firmando parceria com as instituições, os pais e a comunidade (PPP, p.34).

A declaração da escola sobre inclusão, embora esteja formalmente alinhada ao alicerce legal brasileiro (Constituição Federal, LDB e ECA), apresenta características típicas do que estudiosos da educação inclusiva denominam inclusão superficial. Para Mantoan (2015), a inclusão educacional vai além do cumprimento formal de leis: ela demanda a reestruturação do ambiente escolar, incluindo metodologias, avaliações e espaços físicos, para acolher a diversidade de forma substantiva. Ao analisar criticamente o texto, identificamos três problemas centrais que merecem reflexão atentas.

Em primeiro lugar, a declaração falha pela generalidade excessiva. Ao afirmar que respeita as diferenças e assegura educação de qualidade a todos, a escola não especifica quais mecanismos concretos foram implementados para transformar esses princípios em prática pedagógica efetiva. Sassaki (2006) alerta que esse tipo de discurso vago frequentemente mascara a ausência de ações substantivas, criando uma falsa aparência de inclusão enquanto mantém estruturas excludentes.

O segundo problema reside na concepção de inclusão como acomodação. Quando o texto menciona acomodar os ritmos de aprendizagem, revela uma compreensão limitada do processo inclusivo, que deveria ser entendido como transformação radical do ambiente educacional, conforme propõe Mantoan (2015). A verdadeira inclusão exige muito mais que ajustes pontuais, demanda a reestruturação do currículo, das metodologias de ensino e dos sistemas de avaliação.

Concomitantemente às limitações já mencionadas, o documento institucional apresenta metas pretensiosas sem estratégias claras de implementação, todavia necessárias para a melhoria dos indicadores educacionais, alinhadas às diretrizes nacionais, bem como, à abordagem freiriana de educação transformadora. Abaixo segue um trecho do documento:

1.1 - Elevar o Desempenho Acadêmico dos alunos: a) Elevar o índice de Aprovação escolar de 94,7% para 96% e o percentual de alunos aprovados com a Média Padrão de Qualidade de 83,8% para no mínimo 85% no ensino Fundamental II.b) Reduzir o índice de Abandono escolar de 2,4% para no máximo 2% no Ensino Fundamental II e garantir 95% de Frequência escolar.
c) Elevar o índice de Aprovação escolar de 61,8% para 95% e o percentual de alunos aprovados com a Média Padrão de Qualidade de 39% para no mínimo 85% no ensino Médio regular) Reduzir o índice de Abandono escolar de 20,8%

para no máximo 2% no Ensino Médio regular e garantir 95% de Frequência escolar. e) Reduzir de 29,1% para no máximo 10% o índice de Abandono escolar na EJA.f) Zerar o percentual de alunos dos 9º anos do EF, que se encontram no nível abaixo do básico, e reduzir o percentual de alunos no nível básico de 32,3% para 14%, no SEAPE, em Língua Portuguesa. g) Zerar o percentual de alunos dos 9º anos do EF, que se encontram no nível abaixo do básico, e reduzir o percentual de alunos no nível básico de 43,2% para 26%, no SEAPE, em Matemática. h) Zerar o percentual de alunos dos 3º anos do EM que se encontram no nível abaixo do básico, e reduzir o percentual de alunos no nível básico de 36,1% para 29,0%, no SEAPE, em Língua Portuguesa (PPP, p.20).

O compromisso com a qualidade educacional, embora evidente, esbarra na ausência de um plano de ação concreto e detalhado para sua efetivação, o que pode comprometer sua aplicabilidade. A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, em seu Art. 43, reforça que o PPP deve ser entendido não apenas como um documento formal, mas como um instrumento de construção coletiva capaz de assegurar a gestão democrática e a qualidade social da educação.

Nesse sentido, identificam-se fissuras no documento analisado, tais como: ausência de estratégias específicas e indicadores de monitoramento com prazos definidos; inexistência de instrumentos de avaliação contínua; e falta de atribuição clara de responsáveis (professores, coordenadores, gestores) e de previsão dos recursos necessários para a execução das ações.

Diante do estudo, torna-se incontestável a inviabilidade da plena consecução das metas propostas, haja vista a desconexão entre as aspirações declaradas e os mecanismos concretos para sua realização. A efetividade do planejamento educacional exige, conforme as diretrizes nacionais, congruência absoluta entre discurso e prática institucional.

Esta contradição entre o normativo e o real agrava-se quando consideramos o contexto sociocultural da escola. A clientela atendida, composta em parte por estudantes em situação de vulnerabilidade social (incluindo comunidades ribeirinhas), exige uma abordagem educacional que considere suas singularidades culturais e condições de vida, garantindo, conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 22, que a educação básica deve desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

E ainda, o art. 35 preconiza que tal formação assegure o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Desse modo, formar cidadãos dentro de sua integralidade exige não apenas o acesso à escola, mas uma prática pedagógica que dialogue

com suas realidades, superando a lógica padronizada do sistema (Brasil, 1996).

Por outro lado, a análise mais atenta do PPP revela estratégias criativas de mediação que merecem destaque. A escola tem desenvolvido práticas pedagógicas inovadoras que, embora não possam suprir completamente as carências estruturais, representam importantes esforços de contextualização das DCNEB. Na direção de reafirmar seu compromisso com as diretrizes nacionais e promover alterações significativas na busca pela qualidade educacional, a instituição vem desenvolvendo estratégias de conscientização social que se materializam em ações concretas.

Um exemplo emblemático deste esforço é o projeto pedagógico “Diga não ao racismo”, desenvolvido de forma interdisciplinar e cuja culminância ocorre no dia 20 de novembro, data em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Com isso, a ação explicita como a escola busca articular os dispositivos legais com sua realidade específica, observando não apenas à Lei Federal nº 10.639/2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, mas também às singularidades de seu contexto educacional.

O projeto, conforme registrado no PPP institucional, sobrepasa a formalidade legal para se constituir em uma prática pedagógica efetiva e transformadora. Através de abordagens interdisciplinares, os professores trabalham a temática étnico-racial de forma integrada ao currículo, promovendo discussões que vão desde a análise histórica até suas manifestações contemporâneas. Esta estratégia permite que os estudantes compreendam a questão racial não como um conteúdo isolado, mas como um eixo transversal que perpassa diversas áreas do conhecimento.

A escolha da data de 20 de novembro para a culminância do projeto não é aleatória: representa um esforço consciente da escola para ressignificar uma data histórica, transformando-a em um momento de reflexão coletiva e produção de conhecimento. Durante as atividades, os alunos são incentivados a desenvolver pesquisas, apresentações culturais e debates que problematizam o racismo estrutural na sociedade brasileira, sempre com o objetivo de promover uma educação antirracista e inclusiva. Tal abordagem demonstra como o PPP pode servir como ponte entre as diretrizes nacionais e a realidade local, criando espaços de aprendizagem que são ao mesmo tempo críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Entre outras iniciativas, destacam-se: O desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados para questões locais relevantes, direitos dos povos tradicionais e preservação ambiental. Estes projetos, ainda que limitados pela falta de recursos tecnológicos adequados, demonstram um esforço

de articular os componentes curriculares com a realidade dos educandos. A implementação de mecanismos inovadores de gestão democrática que expandam a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas. Estes espaços de participação, embora ainda em processo de consolidação, representam um avanço significativo na concretização dos princípios democráticos presentes nas DCNEB, e a criação de estratégias flexíveis de acompanhamento pedagógico voltadas para reduzir os índices de evasão e repetência, especialmente entre os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

Estas iniciativas demonstram que, mesmo em condições adversas, é possível estabelecer um diálogo produtivo entre as diretrizes nacionais e a realidade local. O PPP, quando concebido como processo vivo e participativo, pode se tornar um instrumento de resistência e transformação, ajudando a escola a navegar nas tensões entre o prescrito e o possível. Contudo, é fundamental reconhecer que estas mediações criativas, por mais valiosas que sejam, não substituem a necessidade urgente de políticas públicas que garantam as condições materiais mínimas para a plena implementação das DCNEB.

Nesse sentido, a Matriz Curricular, núcleo da Proposta Pedagógica e parte integrante do PPP foi reformulada no ano letivo de 2017 com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), abrangendo fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Trata-se, porém, de um documento em constante avaliação, sujeito a ajustes pelo coletivo escolar:

Portanto a Matriz Curricular faz parte da Proposta Pedagógica, que é o núcleo do Projeto Político Pedagógico, foi reformulado neste ano letivo 2017, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) contendo: Fundamentos teóricos metodológicos, objetivos, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação. Porém, é um documento que está em constante processo de avaliação e, portanto, sujeito a mudanças pelo coletivo da escola. A proposta pedagógica específica para cada área de estudo foi selecionada e elaborada pelos seus respectivos professores, de acordo com os níveis de ensino, os objetivos da escola e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, sistematizada em forma de Plano de Curso (PPP, p. 31).

A estrutura curricular apresentada no documento institucional demonstra significativos avanços na organização do trabalho pedagógico, revelando uma concepção contemporânea de currículo que dialoga com as demandas educacionais atuais.

Um dos aspectos mais relevantes é a participação ativa dos professores na elaboração das propostas pedagógicas específicas de cada área de conhecimento. Como argumenta Nóvoa (2017), a autonomia dos docentes no planejamento curricular é um fator fundamental para garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo e adaptado aos contextos educacionais específicos. Ao envolver os educadores na construção dos planos de curso, a escola reconhece e valoriza seus saberes profissionais, criando condições para uma prática pedagógica mais engajada e reflexiva.

A característica dinâmica do currículo, apresentado como um documento em constante avaliação e sujeito a mudanças pelo coletivo escolar, revela uma compreensão do processo educativo como algo vivo e em transformação. Essa flexibilidade, defendida por Moreira e Candau (2017), permite que a escola responda com agilidade às necessidades de aprendizagem dos estudantes e às demandas sociais, incorporando inovações pedagógicas de forma sistemática, como sugere Moran (2015).

Outro aspecto pertinente, o qual o estudo em questão oferece espaço de voz, refere-se ao fato de o PPP da referida escola analisada, apresentar objetivos significativos, os quais revelam uma clara fundamentação nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire (1968). Como explicitado no documento:

Garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (PPP, p. 18).

A citação apresentada sobre os objetivos da escola revela uma intensa influência da pedagogia crítica de Paulo Freire (1968), um dos maiores pensadores e intelectuais da educação brasileira. Essa perspectiva enfatiza e fortalece a concepção de que a educação não deve ser neutra, mas um instrumento de libertação e conscientização, formando indivíduos capazes de intervir em sua realidade para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Com isso, fica explícito a intensão da escola através do PPP, e com as lentes freirianas de oferecer uma educação com poder sociotransformador.

Neste sentido, o caso da escola em análise ilustra com clareza tanto os limites quanto as potencialidades do entrelaçamento entre PPP e DC-NEB. Ele revela que a efetivação das diretrizes nacionais não é um processo técnico ou linear, mas uma construção política e pedagógica complexa que exige constante negociação entre normas, contextos e atores educacionais. O grande entrave que se coloca é justamente fortalecer este

diálogo, transformando o PPP em um verdadeiro instrumento de emancipação educacional capaz não apenas de refletir as exigências nacionais, mas de ressignificá-las sobre as perspectivas das necessidades e possibilidades locais, sempre com o objetivo maior de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas ou origem cultural.

1.4 Considerações finais

A análise realizada neste capítulo permite inferir que a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no contexto da escola pública situada na Amazônia constitui um paradigma complexo, atravessado por tensões históricas e marcado por uma dualidade elementar.

De um lado, evidencia-se um compromisso discursivo e político-pedagógico explícito com os princípios normativos nacionais, registrado no Projeto Político-Pedagógico por meio da adesão a conceitos como gestão democrática, inclusão, equidade e formação cidadã crítica, em profunda sintonia com o legado pedagógico que concebe a educação como prática de liberdade.

Esse compromisso é revelado não apenas na dimensão normativa, mas na insistência em sustentar um horizonte de esperança diante de condições adversas, como se cada palavra inscrita no documento fosse também uma semente de possibilidade. De outro lado, o que se apresenta é um cenário permeado por limitações estruturais que fragilizam a realização das promessas normativas.

A ausência de laboratório de informática, a carência de recursos materiais e a insuficiência de detalhamento na operacionalização de metas e estratégias inclusivas instauram um abismo significativo entre o enunciado e a vivência, entre o objetivo proclamado e a prática realizável. Nesse hiato entre o dizer e o fazer, instala-se um campo de tensões em que a escola, ao mesmo tempo em que projeta uma identidade inclusiva e democrática, revela as marcas de um Estado que pouco assegura os meios concretos para que o discurso se converta em realidade.

Assim, as observações parciais sinalizam que a implementação das diretrizes não pode ser compreendida como simples aplicação técnica de uma normativa externa, mas como um processo político de negociação permanente. Nesse processo, a escola torna-se espaço polifônico em que vozes institucionais, comunitárias e pedagógicas se cruzam, disputam sentidos e resistem às tentativas de homogeneização impostas pelo aparato burocrático.

É nesse entrecruzamento que emerge a dimensão decolonial: a consciência de que a efetividade das normativas nacionais exige não apenas a interpretação

fiel dos documentos oficiais, mas a capacidade crítica de ressignificá-las diante da realidade territorial, cultural e social da Amazônia Ocidental. A efetividade das políticas educacionais depende, portanto, tanto da liderança pedagógica da gestão escolar, capaz de mediar e reinterpretar os textos normativos em diálogo com a comunidade, quanto da formulação de políticas públicas que reconheçam as condições concretas de desigualdade que atravessam a região.

Garantir a materialidade mínima para que o discurso de qualidade e equidade se traduza em prática é reconhecer que nenhuma lei, por mais bem elaborada que seja, floresce em solo árido. A normativa só se transforma em vida quando encontra apoio em recursos, em infraestrutura e em ações que deem corpo ao que a palavra anuncia.

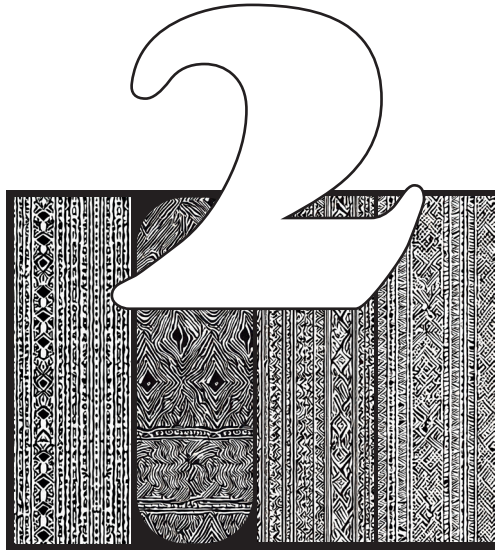
Nesse horizonte, a escola estudada não se mostra apenas como receptora de diretrizes, mas como espaço de luta simbólica e de resistência cotidiana. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em sua densidade histórica, revela-se menos como imposição vertical e mais como movimento de reexistência: um processo que exige coragem para negociar, sabedoria para reinterpretar e ousadia para criar caminhos inéditos.

Onde há ausência de recursos, é necessário afirmar a centralidade da dignidade; onde há silêncio institucional, é preciso cultivar a voz coletiva; onde há abismos entre a lei e a vida, a escola pode tornar-se ponte que aproxima promessa e realização. Assim, a concretização da normativa nacional no contexto amazônico não deve ser lida como tarefa técnica, mas como gesto ético e político que reconhece que a educação é sempre mais do que instrução: é possibilidade de reinventar o futuro.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAUTISTA-VALLEJO, José Manuel. Exclusão digital dos jovens brasileiros e a importância da escola aberta. *Revista Científica Internacional*, n. 3, p. 1-16, nov. 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14.08.2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.); MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Administrador escolar: seleção e desempenho. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, 1983.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.
- RUFINO, A. M. S. Educação e emancipação: a transformação das mulheres indígenas diante das hierarquias coloniais. Patrimônio e Memória, 2024. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/2850/2920>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- RUFINO, Angela Maria dos Santos. Tecnologias digitais e educação: um olhar crítico e reflexivo. Revista Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 14, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v14.n1.a7580>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico - do projeto diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.



2

Política, papel e presença:

A lei nº 12.764/2012 no projeto político-pedagógico
como promessa de educação inclusiva

Josinéia Souza dos Santos
Maria Arlete Costa Damasceno

2.1 Introdução

Na urdidura complexa e multifacetada que conforma o tecido da educação brasileira, a inclusão de estudantes com deficiência consolida-se como fio condutor das políticas públicas contemporâneas, instaurando um compromisso ético e político que se entrelaça à própria noção de dignidade humana. Ao longo das últimas décadas, têm-se tecido, com fios ora frágeis, ora resistentes, novas tramas normativas e pedagógicas que pretendem desenhar um cenário escolar em que a pluralidade seja não apenas reconhecida, mas genuinamente acolhida e valorizada em sua expressão singular.

A educação, nesse contexto, não se limita a um campo de instrução formal, mas se configura como território de disputas, de esperanças e de reexistências, onde cada sujeito carrega em si um mundo de sentidos que provoca o projeto homogeneizante da modernidade. É sob essa luz legislativa e social que emerge a urgência de refletir sobre os contornos da inclusão escolar, entendida não apenas como política de acesso, mas como construção coletiva e contínua de pertencimento.

Dentre os múltiplos impasses impostos à efetivação da educação inclusiva, os Transtornos do Espectro Autista, conhecidos pela sigla TEA, assumem uma centralidade ímpar, sobretudo após a promulgação da Lei nº 12.764 de 2012. Este marco legal não apenas reconheceu o autismo como uma categoria jurídica no campo das deficiências, mas impôs às instituições educacionais o dever de traduzir tal reconhecimento em práticas pedagógicas concretas, capazes de dialogar com a diversidade cognitiva, sensorial, afetiva e social que caracteriza os sujeitos com TEA. A legislação, nesse sentido, apresenta-se como um chamado à reinvenção dos currículos, das metodologias, dos espaços escolares e, sobretudo, das relações que constituem o cotidiano educacional.

O presente estudo volta seu olhar para a região da Amazônia Ocidental, território denso de complexidades, onde as políticas

inclusivas enfrentam o duplo embate entre desigualdades estruturais históricas e a potência de uma diversidade sociocultural pulsante. Nessa paisagem emblemática, toma-se como objeto de investigação o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública, entendido como documento orientador das práticas institucionais e expressão do compromisso coletivo com os princípios formativos que regem a escola.

O PPP, enquanto artefato textual e político, condensa intenções, valores, concepções e escolhas que definem o projeto educativo de cada instituição. É nele que se esperaria encontrar a inscrição dos direitos legalmente conquistados, materializados em diretrizes que orientem a ação pedagógica cotidiana. Justifica-se esta investigação pelas persistentes fissuras entre o que prescreve a letra da lei e o que se vive nas trilhas cotidianas da escola.

Se, por um lado, a legislação brasileira avança como um farol normativo que busca iluminar os caminhos da inclusão, por outro, ainda são escassos os estudos que se debruçam sobre a forma como essas normas reverberam nos documentos institucionais das escolas localizadas em contextos periféricos e fronteiriços, como é o caso da Amazônia Ocidental.

Tal ausência de pesquisas aprofunda as invisibilidades que historicamente incidem sobre esses territórios e sobre os sujeitos que neles vivem e aprendem. Interessa-nos, portanto, compreender que vozes se fazem ouvir e que silêncios se instauram nos textos oficiais quando o tema em questão são os estudantes com TEA. Que gramáticas institucionais se ativam, se omitem ou se reinauguram diante da presença desses sujeitos no espaço escolar? Essa interrogação transcende o campo acadêmico, pois ecoa as demandas urgentes de comunidades inteiras que seguem à espera da concretização de direitos que, embora já inscritos na lei, ainda não se enraizaram nas práticas.

É nesse horizonte em que se formula o problema de pesquisa, tomando a forma de uma busca arqueológica entre as camadas do discurso oficial: como a Lei nº 12.764 de 2012 tem sido incorporada ou silenciada no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública situada na Amazônia Ocidental? Tal pergunta orienta o percurso investigativo como quem vasculha, com lupa atenta, as frestas por onde as palavras escapam ou resistem ao revelar nelas a densidade dos embates ideológicos e das disputas simbólicas que atravessam a produção do texto institucional.

O objetivo que anima esta pesquisa consiste em analisar como a Lei nº 12.764/2012 se manifesta, ou não, no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública situada no sudoeste da Amazônia Ocidental quanto aos direitos dos estudantes com TEA. Busca-se compreender, assim, como os discursos normativos são transmutados em práticas discursivas locais, muitas vezes marcadas pela tensão entre o prescrito e o possível, entre o desejado e o realizado. Do ponto de vista metodológico, empreende-se uma investiga-

ção qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, em que a análise do PPP da escola dialogará criticamente com os dispositivos da Lei nº 12.764 de 2012 e com os referenciais teóricos que discutem os direitos educacionais das pessoas com deficiência.

A escolha pela Análise Dialógica do Discurso, inspirada nos pressupostos de Mikhail Bakhtin, permite conceber o documento não como peça monológica ou meramente técnica, mas como arena polifônica em que múltiplas vozes se entrecruzam, se tensionam e se contrapõem. Nesse espaço discursivo, a voz do Estado se encontra com os anseios da comunidade escolar, os discursos pedagógicos disputam sentidos e as palavras carregam em si ecos de silêncios, hesitações e promessas ainda por cumprir.

A ADD, portanto, não busca apenas identificar menções literais à lei, mas captar os movimentos discursivos mais sutis, como os apagamentos, as ambivalências e as resistências que habitam o texto institucional.

O presente artigo organiza-se como uma jornada reflexiva que se inicia com a contextualização histórica e legal da educação inclusiva no Brasil e explora os avanços e entraves que marcam a trajetória dos direitos das pessoas com deficiência. Na segunda parte, realiza-se o mergulho analítico no documento da escola amazônica ao examinar em detalhe as formas como a legislação referente ao TEA é enunciada, tensionada ou esquecida.

2.2. Contextualização histórico-legal da educação inclusiva no Brasil: Avanços e entraves

A construção histórico-legal da educação inclusiva no Brasil desenha-se como um processo dialético, permeado por avanços legislativos significativos e por resistências persistentes no campo das práticas pedagógicas. Historicamente vinculada a modelos segregacionistas, a educação especial brasileira, ao longo do século XX, manteve-se firmada na lógica do modelo médico-reabilitador, no qual a deficiência era concebida como desvio da norma biológica e, por isso, tratada como uma condição individual a ser corrigida. Nesse enquadramento, cabia à escola especial a tarefa de adaptar o indivíduo à estrutura já posta, reafirmando a hegemonia da normalidade e deslocando o foco da transformação social para o ajustamento comportamental.

Apartir da década de 1990, esse paradigma começa a ser profundamente tensionado por influências internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e por mobilizações locais que ampliaram o debate sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência. A promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com status

constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, instaura um novo marco normativo ao reconhecer a educação inclusiva como um direito humano inalienável.

Tal reconhecimento não apenas desloca a deficiência do domínio da patologia para o campo dos direitos humanos, como também exige a reestruturação sistêmica das políticas educacionais, suas práticas curriculares e suas concepções formativas, conforme destacam Garcia (2017; Sasaki, 2006).

Esse deslocamento epistêmico viabiliza a ascensão do modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência não residem apenas em suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, mas são amplificadas e muitas vezes produzidas pelas barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e institucionais.

Diniz (2012) aprofunda essa leitura ao tratar a deficiência como uma construção sociopolítica, resultante da interdição simbólica e material à participação plena de sujeitos cuja corporalidade ou funcionamento não se alinham aos padrões dominantes. Nesse horizonte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) se apresenta como um avanço normativo substantivo, ao incorporar o princípio do desenho universal como fundamento ético e jurídico da educação, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis a todos desde sua concepção, e não apenas mediante adaptações posteriores (Diniz, 2012; Mantoan, 2003).

Contudo, a aplicação concreta dessa legislação revela obstáculos que não se limitam à estrutura física das escolas, mas atravessam profundamente a cultura institucional e a organização do trabalho pedagógico. Carvalho (2004) denuncia a chamada “inclusão de fachada”, expressão que remete à superficialidade de processos escolares que, embora proclamem adesão ao discurso da inclusão, mantêm práticas integracionistas camufladas, nas quais a presença física do estudante com deficiência não é acompanhada por mediações pedagógicas efetivas nem por alterações nas estruturas de poder e nos dispositivos avaliativos.

Nesse sentido, a presença do estudante com TEA em sala de aula regular, por exemplo, pode tornar-se apenas uma formalidade documental quando não se acompanha de apoio especializado, recursos de comunicação alternativa e formação adequada do corpo docente (Sasaki, 2006). É justamente a formação dos professores que se apresenta como um dos nós mais sensíveis na tessitura de uma escola inclusiva. Rodrigues (2006) alerta que muitos cursos de licenciatura ainda operam sob concepções centradas em diagnósticos clínicos e intervenções normalizadoras, o que dificulta a construção de práticas dialógicas pautadas no reconhecimento da diversidade como valor.

A prática pedagógica inclusiva requer muito mais do que boa vontade ou presença do profissional de apoio; ela exige um redimensionamento

epistemológico que rompa com a lógica da homogeneização e reconheça os sujeitos em sua pluralidade de tempos, modos de aprender, de se expressar e de se relacionar com o conhecimento (Carvalho, 2004; Rodrigues, 2006).

Mel Ainscow (2005) contribui para a compreensão dessa complexidade ao analisar os sistemas educacionais inclusivos como ecossistemas interdependentes, nos quais a construção da inclusão não se resume a práticas isoladas, mas depende da articulação sinérgica entre gestores, professores, famílias e comunidade.

O autor britânico (2005) sugere que políticas inclusivas só se tornam efetivas quando se enraizam em processos colaborativos e em culturas escolares que acolham a diferença como constitutiva de sua identidade. Em outras palavras, não basta elaborar documentos normativos; é necessário instaurar dinâmicas institucionais que se traduzam em práticas cotidianas e reorganizem a gramática da escola, seus rituais e suas expectativas.

Mesmo reconhecendo a Lei Brasileira de Inclusão como uma conquista expressiva, Garcia (2017) adverte para os limites da inflação legislativa, expressão crítica que utiliza para nomear o fenômeno da proliferação de leis sem os devidos mecanismos de monitoramento, avaliação e responsabilização. A produção normativa, por si só, não transforma realidades quando se dissocia das condições materiais, formativas e éticas de sua implementação.

Assim, a conversão de direitos formais em garantias efetivas demanda políticas públicas articuladas, financiamento adequado, escuta das comunidades escolares e, sobretudo, vontade política para reverter quadros históricos de desigualdade.

Essa reflexão crítica permite entrever a tensão constitutiva entre os marcos legais e a cultura institucional das escolas, entre as palavras que constam nos textos normativos e as práticas que se desdobram nos territórios educativos. Como observam Rodrigues (2006) e Sasaki (2006), a inclusão não deve ser compreendida como um gesto de concessão ou de compaixão, mas como uma exigência de justiça social que demanda a desmontagem de arquiteturas excludentes, sejam elas físicas, simbólicas, curriculares ou linguísticas. Nesse sentido, a verdadeira virada inclusiva não reside apenas em alterar normas, mas em re-encantar a escola como espaço de convivência radical com a diferença.

Os autores asseveram que a inclusão autêntica emerge quando a diversidade deixa de ser tratada como obstáculo à aprendizagem e passa a constituir o próprio princípio estruturante da ação pedagógica. O dilema histórico, portanto, não é apenas o de cumprir a lei, mas de recriar a escola como um território de significações abertas, onde o reconhecimento da diferença seja fundamento, e não exceção (Rufino; Senna; Oliveira, 2022).

Cumprir esclarecer, como ponto de partida hermenêutico, que a Lei nº

12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, inaugura, no cenário jurídico brasileiro, uma inflexão normativa ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de um diploma legal de natureza específica, cuja principal contribuição reside em reconhecer formalmente a pessoa com TEA como sujeito de direito pleno, equiparando sua condição à de pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Ao fazê-lo, essa legislação rompe com a invisibilidade jurídica historicamente imposta ao autismo e inscreve a neurodivergência no campo das políticas públicas educacionais, sanitárias e sociais, com especial ênfase na obrigatoriedade do acesso à educação em classes comuns, no direito ao atendimento educacional especializado e na vedação de práticas discriminatórias nas instituições de ensino, públicas ou privadas.

A Lei nº 12.764/2012, portanto, ao mesmo tempo em que singulariza o sujeito autista, insere-o no horizonte universal dos direitos da pessoa com deficiência ao promover uma simbiose entre o reconhecimento da especificidade e a defesa da igualdade substancial.

Entretanto, é a Lei nº 13.146 de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que opera uma sistematização mais abrangente e normativa dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência no Brasil, configurando-se como verdadeiro estatuto jurídico da inclusão.

Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006), e com ela plenamente alinhada nos planos teórico e normativo, a LBI transcende o paradigma assistencialista e consolida o modelo social da deficiência como fundamento estruturante das políticas públicas nacionais. O texto legal consagra princípios como acessibilidade integral, desenho universal, igualdade de oportunidades e autonomia decisória, ancorando-os em um arcabouço jurídico de alta densidade normativa.

No campo educacional, sua contribuição é particularmente significativa ao reconhecer a educação inclusiva como um direito subjetivo de toda pessoa com deficiência, vedando explicitamente qualquer forma de segregação institucional, recusa de matrícula, cobrança adicional ou exclusão velada. Mais do que isso, a LBI reconfigura o papel das instituições escolares, exigindo não apenas adaptação, mas transformação curricular, metodológica, arquitetônica e relacional.

O diálogo entre essas duas legislações é, pois, inevitável e necessário. Enquanto a Lei nº 12.764/2012 inaugura a visibilidade jurídica da pessoa com TEA, conferindo-lhe status de sujeito de direitos, a LBI amplia esse horizonte ao instituir dispositivos transversais que asseguram, em termos concretos, as condições materiais e simbólicas para a efetivação desses direitos no espaço escolar.

Trata-se de uma articulação normativa que não se limita à justaposição de textos legais, mas que opera, na prática, uma sobreposição de camadas interpretativas. A primeira lei atua como base inaugural para o reconhecimento da condição jurídica do sujeito autista; a segunda fornece o instrumental jurídico e político para que esse reconhecimento se converta em práticas educativas comprometidas com a equidade e com a justiça social.

Sob essa perspectiva, o foco analítico sobre a Lei nº 12.764/2012, conforme proposto neste trabalho, não implica o esvaziamento da LBI, mas antes pressupõe sua complementaridade como horizonte normativo mais amplo. A especificidade do TEA, em seu atravessamento por singularidades cognitivas, sensoriais e comunicacionais, exige um olhar jurídico-pedagógico atento às suas peculiaridades.

Contudo, é no amparo estrutural da LBI que tais especificidades encontram abrigo institucional, configurando uma tessitura jurídica em que o particular se sustenta no universal. A análise dos documentos escolares, especialmente dos Projetos Político-Pedagógicos, sob a luz da Lei nº 12.764/2012, só se realiza plenamente quando situada no contexto de um regime normativo mais extenso, cuja matriz é a LBI. Trata-se, portanto, de um campo interlegal, no qual a densidade jurídica de um dispositivo sustenta e retroalimenta a aplicabilidade do outro.

Nesse sentido, retomar Garcia (2017), quando adverte para os riscos da chamada inflação legislativa, não é apenas um exercício de crítica normativa, mas um convite à vigilância epistemológica. A proliferação de leis, sem mecanismos eficazes de fiscalização e incorporação nas práticas cotidianas das instituições, corre o risco de se transformar em formalismo estéril.

Assim, reconhecer a coexistência dessas duas leis não significa apenas apontar sua presença no ordenamento jurídico, mas compreender suas funções, seus limites e sua potência de transformação. A Lei nº 12.764/2012 funda a visibilidade legal do autismo. A LBI assegura as condições institucionais de sua vivência com dignidade. Juntas, operam como elementos normativos que inscrevem, na escola, a promessa ainda não inteiramente cumprida de uma inclusão que transcenda o texto e se materialize no cotidiano escolar como prática viva de reconhecimento.

À luz do arcabouço normativo anteriormente delineado, torna-se imprescindível adentrar o campo dos documentos institucionais escolares, no qual as intenções legais encontram, ou não, sua tradução pedagógica. Neste ponto, a atenção recai sobre o PPP, instrumento basilar da organização escolar, cuja função ultrapassa o plano da formalidade burocrática para se afirmar como lócus de expressão dos princípios, valores e compromissos que orientam a ação educativa.

O PPP, nesse sentido, não é mero repositório de intenções administrativas;

é o texto identitário da escola, a materialização escrita de suas escolhas pedagógicas, de sua visão de mundo e de suas concepções de sujeito, de aprendizagem e de justiça.

Considerando esse estatuto político e formativo do PPP, torna-se analiticamente relevante investigar como a Lei nº 12.764/2012, que reconhece o autismo como deficiência e estabelece garantias específicas às pessoas com TEA, tem sido contemplada, tensionada ou silenciada no interior desse documento. Trata-se de um movimento investigativo que visa apreender os modos pelos quais as normativas legais se territorializam no discurso escolar, revelando tanto adesões formais quanto apagamentos simbólicos.

A presença, ou ausência, da Lei nº 12.764/2012 no PPP é mais do que um indicativo jurídico; é sintoma de uma determinada gramática institucional da inclusão, cujas entrelinhas falam das possibilidades e limites do reconhecimento escolar à singularidade dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, a seção a seguir propõe-se a analisar criticamente a inscrição da Lei nº 12.764/2012 no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública localizada na Amazônia Ocidental, compreendendo esse gesto não como mera conferência documental, mas como hermenêutica da escuta institucional. O que se pretende é compreender em que medida o PPP acolhe, ressignifica ou negligencia as diretrizes legais voltadas ao TEA, e o que isso revela sobre os compromissos ético-políticos da escola com a educação inclusiva como prática social de justiça.

2.3 A lei em papel: uma leitura documental do projeto político pedagógico de uma entidade escolar e a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista

Em tempos que antecedem o século XVIII, na denominado “fase da exclusão”, as pessoas consideradas “anormais” eram “indignas” do convívio em sociedade, em seus diferentes aspectos, impelidas até mesmo ao acesso educacional. Vivia-se a fase da exclusão total dos chamados grupos “minoritários”, os mesmos grupos que, na inversão dessa lógica discursiva, compõem a maioria da sociedade. Entre as chamadas minorias podem-se incluir as pessoas com deficiência: sujeitos múltiplos e peculiares em suas necessidades e potencialidades (Rufino; Senna; Oliveira, 2022).

No quadro evolutivo da espécie humana, podem-se perceber alguns avanços em termos de concepções de homem e sociedade destiladas, nas últimas décadas, nas formulações de políticas públicas educacionais pautadas no paradigma da inclusão. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que

as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves (Declaração de Salamanca, 1994).

O princípio fundamental é o de que os espaços educativos devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras especificidades inerente à sua personalidade. Dentre os questionamentos presentes na escola e na sociedade de forma geral para o acolhimento e desenvolvimento global dos indivíduos, estão a superação de barreiras atitudinais em reconhecer e assegurar aos sujeitos direitos indispensáveis para promoção da equidade (Rufino; Senna, 2025).

No que tange a isso, a Lei nº 12.764/ 2012, que institui a política de proteção aos direitos da pessoa com autismo, é uma importante sinalização do reconhecimento da diferença e do atendimento global do indivíduo: desde direitos relativos à vida digna, o livre desenvolvimento de sua personalidade, ao atendimento multiprofissional, bem como ao acesso à educação, com acompanhante especializado (Lei nº 12.764/ 2012, artigo 3º).

Todavia, existe uma assimetria entre o que se diz e o que se faz. Este desconhecimento dá-se por formas diversas, seja pelo desconhecimento das gramáticas normativas ou por questões de natureza sociocultural. Ao volvermos nosso olhar para o chão concreto da escola, podemos perceber que a exclusão se espraia quanto mais se reflete as desigualdades regionais, econômicas e culturais no acesso ao conhecimento. Ela é como um caminho que se alarga quanto mais se ausenta dos centros urbanos, nos diferentes contextos sociais ou nos ecos da Amazônia.

Destarte, a escola, uma vez inserida nesses contextos periféricos, constitui-se um lugar propenso para a reprodução da desigualdade e da exclusão. Por outro lado, a escola pode romper com essas barreiras e contribuir, mediante uma proposta pedagógica inclusiva, para com o reconhecimento da heterogeneidade social, enquanto um aspecto positivo e de múltiplas possibilidades de aprender, ensinar e de se relacionar com o outro (Rufino; Senna; Oliveira, 2022).

Por essa razão, considerando-se a elucidação da Lei nº 12.764/2012 para fins de uma análise de sua materialização, ou não, na construção do Projeto Político Pedagógico de um ente escolar situado no coração da Amazônia ocidental, é imperioso trazermos para discussão a seguinte enunciação conceitual de José Carlos Libâneo (2008) sobre o PPP como projeto curricular:

Considera o que já está instituído (legislação, currículo, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica instituinte. A característica instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, es-

truturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional (Libâneo, pág. 127).

O PPP pulveriza todas as dinâmicas do contexto escolar. Define o projeto de sociedade que pretende desenvolver; os objetivos e metas, considerando a realidade da comunidade; as necessidades que precisarão ser consideradas para atender a formação da cidadania e a participação concreta dos alunos nas atividades escolares.

O documento, nessa perspectiva, constitui-se em uma bússola considerando a teia de relações e construções de sentidos a partir dos diferentes indivíduos que compõem o organismo escolar: gestores, professores, alunos, merendeiras, pessoal do quadro de apoio e os demais integrantes da comunidade escolar.

O PPP considera tanto o que está instituído, ou seja, as normativas educacionais, o currículo oficial, a própria estrutura organizacional da escola, como aquilo que ainda não foi instituído, mas que pode vir a ser. Esse dever assume um lugar de busca para inovação das ideias, para a partir de então criar possibilidades de adaptações, rompendo com a ideia de anormalidade, sem focar na deficiência em si, mas na própria capacidade e ritmo de cada um.

Assim, ao primeiro contato, o PPP de uma escola situada no coração da Amazônia ocidental traz um sentimento de esperança ao elucidar sua visão pautada na pedagogia libertadora, na formação de cidadãos solidários, autônomos, críticos e proativos frente às transformações e exigências de uma sociedade orientada pela cultura da diversidade e de direitos, com uma compreensão crítica e holística do meio ambiente (PPP, 2024).

Essa primeira projeção faz emergir um estado positivo de compreensão da utopia educacional. O documento se projeta lançando raios de esperança sob o luminar da transformações e exigências de uma solidariedade humana, mas à medida em que o discurso textual avança no texto, corre-se o risco de ficar na generalização, nessa terceira margem do rio que vislumbra, do outro lado, o ouro da esperança.

Precipuamente, são apresentados no PPP em questão os fundamentos ético-pedagógicos que o norteiam. O respeito mútuo, a justiça social e a solidariedade são postulados que o encabeçam. São incorporados ao projeto quatro eixos estruturantes: Educação Ambiental, que exerceu forte influência no seu processo de elaboração; Educação para os Direitos Humanos; Educação Étnico-Racial e Educação Inclusiva.

Esse último eixo tem importância central dentro do objetivo da pesquisa, pois o texto realiza apontamentos sobre o compromisso da es-

cola de todos, com vias a contribuir para com o respeito à diferença que os alunos certamente encontrarão no convívio de uma sociedade pautada na cultura da diversidade. Todavia, ao mesmo tempo em que o texto concebe uma escola pra todos, dentro do leque “todos”, não particulariza “quem está dentro do processo.

Entretanto, o PPP atesta que: “Devemos valorizar cada pessoa como ela é, respeitando sua forma de ser, pensar e agir perante os outros. Só assim podemos aceitar a diversidade como normalidade, pois afinal todos nós somos diferentes” (PPP, 2024, pág. 29). Apesar de o documento sinalizar o reconhecimento dos diferentes sujeitos que constituem a escola, não fica evidente quem é o outro que contempla o escopo da diferença, que tipo de ações a escola realiza para dar visibilidade a esse público e reconhecer seus anseios e necessidades, ou quais atividades são direcionadas para disseminação dessa cultura do apreço à diferença.

Outrossim, mais importante que a inserção das pessoas com autismo na escola, ou seja, sua integração nos espaços escolares, é fulcral que a inclusão de fato aconteça. Isso implica a não discriminação dos autistas, uma vez que cada aluno tem sempre algo aprender e a ensinar, cada um no seu próprio ritmo e tempo, em algumas situações a escola e as demais instituições sociais são despreparadas até mesmo para suprir as expectativas desse público.

Logo, no processo de desenvolvimento escolar, urge a necessidade de rompimento de práticas segregacionistas que rotulam, enquadram e diferenciam o sujeito dos demais, colocando-o em um patamar de inferioridade. Nesse aspecto, Mantoan (2008), é precisa ao enfatizar que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2003, pág. 36).

A inclusão, que deve ser natural a todos, não deve focalizar em práticas específicas para esta ou aquela deficiência. Tal limitação, na própria deficiência, além de rotular, desencadeia uma barreira, um limite de aprendizagem no próprio sujeito. De igual modo, adaptar os conteúdos apenas para alguns foge do princípio inclusivo de atender a todos dentro do mesmo sistema de ensino.

Nesse raciocínio, o PPP anuncia que a educação não implica somente incluir o aluno com deficiência ao sistema regular de ensino, mas diz respeito a um sistema educacional que dê respostas educacionais com qualidade a todas as pessoas (PPP, pág. 30).

Porém, ainda que mencione a inclusão de forma geral, citando o artigo 5º da LDB/96, no que tange a modalidade da Educação Especial, bem como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não faz nenhuma alusão direcionada aos alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a nenhum outro público específico, o que pode indicar uma abordagem genérica da temática da inclusão e, mais ainda, o silenciamento político e social desses grupos no genoma escolar.

Trazendo a compreensão da importância do reconhecimento das nomenclaturas no contexto escolar, faz-se imperioso pensar em como os signos linguísticos podem legitimar, nomear, reconhecer ou, no caso de sua ausência, silenciar socialmente o autista e seus direitos específicos instituídos pela Lei 12. 764/2012. Essa ausência no documento escolar pode revelar um risco para a compreensão das singularidades desses sujeitos, suas necessidades, bem como o reconhecimento comunitário. A fins de reconhecimento e legitimação, a Lei Berenice Piana considera as pessoas com autismo:

aquela portadora síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com autismo, 2012, pág. 1).

O aluno com autismo, a depender do seu contexto familiar e social, pode apresentar dificuldades mais ou menos intensas, sejam elas relacionadas à comunicação, à interação social, aos seus padrões de comportamento, a exemplo das múltiplas variações que constitui cada personalidade. Quando a escola trabalha, por exemplo, a normalização de padrões repetitivos de comportamento ou a rotina, com vias a estimular a realização de atividades práticas habituais indispensáveis, contribui tanto para com o desenvolvimento do aluno como para com o próprio rompimento de preconceitos.

Assim, a escola constitui-se em um importante instrumento para interação desses indivíduos, principalmente para aqueles cuja realidade apresenta poucas opções de espaços alternativos de inclusão e sociabilização. Então, ao retomarmos a relevância do signo linguístico indissociável do seu valor social, como proposto por Mikail Bakthin (2006), a palavra como signo ideológico, a “ideologia do cotidiano”, inclusive o escolar, exprimido na vida cor-

rente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

Logo, é indispensável a necessidade da inserção da Lei Berenice Pereira na veia do PPP de modo intencional e efetivo, caso se queiram efeitos sociais, solidários mais positivos ou se correrá o risco de ficar na generalização discursiva da inclusão. A escola, mais do que receber os sujeitos e inseri-los em seus quadros físicos, precisa incluí-los também em seus discursos e em suas práticas, mesmo aquelas ocultas às normativas instituintes.

Com vias a ratificar a importância do reconhecimento da Lei 12.764/2012, pode-se observar uma possível concepção do autismo circunscrita em contexto clínico, que o concebe como uma inadequação que acomete pessoas dos sexos masculino e feminino, sendo mais predominante no público masculino, encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnicas e social (Gaudere, 1993).

Embora o autismo seja uma transtorno que afeta todos as classes sociais, muitas vezes é ignorado, mal visto e até mesmo pouco aceito pela sociedade e pela própria família, em alguns casos. A visão que se tem a respeito do autista enquanto pessoa capaz, o reconhecimento de seus direitos e deveres, difere-se nos quadros das diferentes conjunturas sociais e culturais da população brasileira.

Sendo assim, a falta de reconhecimento da pessoa com autismo, mesmo com a defesa da educação para “todos” apresenta um certa neutralidade no PPP analisado. O termo “todos”, paradoxalmente, pressupõe não deixar ninguém fora do percurso, contudo, o risco da generalização pode não contemplar as especificidades dos sujeitos. A escola, configurada nesse aspecto, está a serviço da inserção desses alunos em seus espaços. Segundo Mantoan (2003):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, pág. 14).

A integração, diferentemente da inclusão, leva o aluno para dentro da escola, e ele tem de se adequar às suas normas; no caso da inclusão, para além de inseri-lo em seus espaços, a escola adequa-se às suas necessidades, provendo recursos humanos, se julgar necessária a presença de um mediador, acessibilidade e tecnologias alternativas, se for o caso.

O atendimento a esse público deve acontecer em todas as dinâmicas da escola. Assim, sendo, a sala de recursos multifuncionais, enquanto um ambiente alternativo de formação suplementar, não deve ser convertida em estratégias

para ensinar o currículo ou atender este ou aquele público específico, já que deve atender no sentido de subsidiar o aluno no seu processo global de desenvolvimento.

O processo educativo não deve discriminar pela deficiência, mas a partir dela, considerando o percurso formativo de cada um. Portanto, é primordial reconhecer a importância do professor, sobretudo no que se refere às inovações para envolver todos os alunos no processo de construção da aprendizagem. Rosita Edler Carvalho (2010), ao inferir o sentido da inclusão para todos, apresenta o conceito de necessidades educacionais especiais, não para rotular esta ou aquela deficiência, mas para ratificar a normalidade desse termo.

Destarte, partindo-se do pressuposto de que todos nós já necessitamos de necessidades educacionais especiais, em alguma situação de nossa trajetória de vida escolar, elas passam a ter conotação de normalidade deixando de servir como rótulo ou estigma para alguns (Carvalho, 2010).

A educação, nesse prisma, não discrimina nenhum sujeito do seu processo, uma vez que cada ser humano já sentiu alguma necessidade escolar específica, neste ou naquele momento de sua jornada de aprendizagem. Isso implica dizer que as dificuldades, sejam em decorrência de fatores sociais, linguísticos ou de qualquer outra natureza, não devem ser vistas como anormalidade ou impedimento do ser. Pelo contrário, podem ser enfrentadas recorrendo ao princípio da solidariedade humana, na medida em que enxergo o outro não pela sua limitação, mas pela sua capacidade de aprender e contribuir a partir de suas próprias potencialidades.

Decerto, o entrave maior está na escola em se adequar às necessidades de seus alunos. No entanto, durante o processo de investigação arqueológica, na busca interpretativa das camadas sobrepostas das leis e do PPP em destaque, não ficou evidente o reconhecimento dos alunos com autismo e nem se vislumbrou a proposição de estratégias de como inclusão acontecerá na prática.

Não está prevista qual é a formação dos professores que atendem a esse público, quais são as possibilidades de acessibilidade curricular, de materiais e/ou espaços coletivos alternativos dos quais a escola dispõe, os tipos de tecnologias empregadas e outros fatores indispensáveis ao contexto de formação dos alunos.

Essas impressões apontam os grandes empecilhos que ainda precisam ser superados dentro do sistema educacional, que podem incluir a carência em termos estruturais na formação de professores, gestores, bem como as barreiras de atitudes ocasionadas pelo próprio desconhecimento das gramáticas normativas. Não obstante às imperativas demandas da inclusão, do ponto de vista radical, proposto por Mantoan (2006), é urgente uma mudança de paradigma educacional com vias a suprimir a:

[...] a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais (Mantoan, 2006, pág.16).

Embora a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) considere previsões para subdivisão das modalidades de ensino regular e especial, e reconhecendo a sua importância para a visibilidade e reconhecimento dos alunos com deficiência, defende-se a não distinção e dos alunos em classes regulares e classes especiais de ensino, já que é justamente na heterogeneidade da sala de aula e da escola como um todo onde a interação, socialização e aprendizagem de fato acontecem.

Quando regras e formas de avaliação são antecipadamente expostas, com distinções que segmentam ou hierarquizam os sujeitos e não se valoriza a diferença como elemento constitutivo da aprendizagem, limita-se o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento do educando.

Convém esclarecermos que o radicalismo da inclusão não acontecerá de imediato, mas, paradoxalmente, é hoje o único campo de luta que temos para ecoarmos nossas vozes na luta por uma sociedade mais justa. Derrida (2005) sinaliza que a irrealizabilidade da justiça social não é uma promessa a ser cumprida e não pode ser atingida de uma vez por todas, mas precisa ser constantemente perseguida. Nessa trajetória, faz cada sujeito singular e avança com todos, sem discriminar.

Portanto, pensar em uma educação para todos é considerar a beleza da diversidade humana e considerar a diferença como oportunidade de aprendizagem infinitas. A modernidade da evolução humana consiste em não deixar ninguém para trás. Nesse sentido, urge retratar as diferenças em termos de escola do centro e escola da periferia, escola da zona urbana e da zona rural, no sentido de promover a todos o acesso e qualidade educacional em termos globais desde aspectos financeiros, estruturais e humanos (Rufino; Senna, 2025).

2.4 Considerações finais

Ao direcionarmos um olhar reflexivo sobre o Projeto Político-Pedagógico de uma escola localizada em uma região periférica da Amazônia Ocidental, deparamo-nos com uma tensão fundamental: entre o dis-

curso da inclusão, assegurado pelas gramáticas legais que ornamentam o papel, e a concretude ainda precária de sua materialização cotidiana.

O documento, em sua tessitura declaratória, evoca princípios democráticos, invoca a pedagogia libertadora e anuncia a inclusão de todos, sustentado por uma concepção humanista de educação. Contudo, essa universalidade, ao ser enunciada de maneira genérica, esvazia a concretude dos sujeitos plurais que constituem a escola, dissolvendo em uma abstração normativa aquilo que deveria ser a presença viva da diferença.

A ausência de referências explícitas à Lei nº 12.764/2012, que assegura os direitos das pessoas com autismo, não se limita a uma lacuna técnica, mas revela uma fissura simbólica: o não reconhecimento dos autistas como sujeitos de direito, como presenças que interpelam a escola e reclamam sua legitimidade no espaço social. O silêncio, nesse caso, não é neutro: ele se transforma em gesto excludente, em ausência performativa que reverbera práticas discriminatórias.

A linguagem, enquanto reflexo e práxis das relações sociais, carrega em seus vazios a perpetuação de desigualdades; ao omitir determinados signos, coopera para a manutenção histórica do silenciamento de grupos marginalizados. Assim, o discurso genérico do “todos” se converte em máscara que vela a diferença, apagando, sob o pretexto de universalidade, a singularidade daqueles que mais necessitam ser nomeados.

A inclusão, compreendida de forma crítica, não pode reduzir-se à presença física do estudante no espaço escolar, nem tampouco à enunciação protocolar de intenções. Ela exige um reordenamento paradigmático: uma reestruturação das práticas, dos currículos, das mentalidades e das próprias arquiteturas institucionais que sustentam o fazer pedagógico. Trata-se de deslocar o eixo da inclusão retórica para a inclusão substantiva, aquela que assegura o acesso a condições materiais, pedagógicas e simbólicas capazes de garantir aprendizagens significativas e respeitadas das particularidades.

Nesse sentido, trazer o reconhecimento das pessoas com transtorno do espectro autista para o campo discursivo do Projeto Político-Pedagógico não é apenas um gesto normativo, mas um ato político de inscrição no simbólico e no real. Contudo, tal inscrição não se esgota na força do imperativo legal: ela só se realiza efetivamente quando a distância entre o que se anuncia e o que se concretiza é diminuída nas práticas pedagógicas, nos gestos cotidianos e nas pequenas rupturas que se operam dentro da sala de aula.

Sob a ótica de uma educação decolonial, esse movimento exige que a escola desfaça seus pactos com as gramáticas homogêneas do poder e se abra às vozes plurais que a constituem. Incluir não é apenas dar lugar, mas reconhecer o outro como parte fundante da própria comunidade escolar; é deslocar-se da retórica da tolerância para a ética do reconhecimento. Nesse

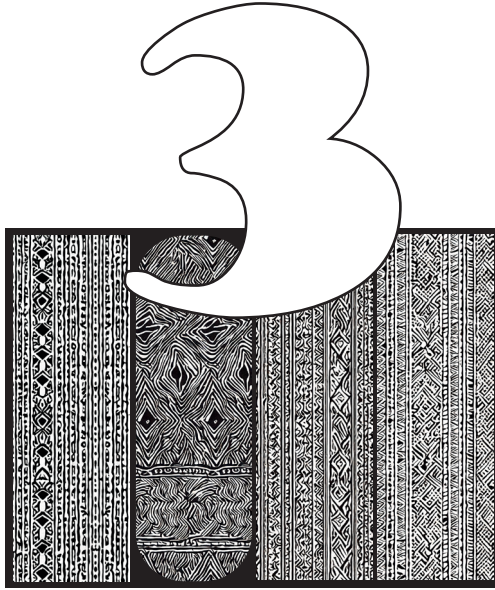
horizonte, a educação inclusiva não se limita a cumprir a lei, mas assume a radicalidade de reinventar-se como práxis de justiça cognitiva, espaço de enunciação de alteridades e campo de possibilidades em que a diferença deixa de ser tolerada para ser celebrada.

Assim, a escola amazônica periférica, ao escrever e reescrever seu Projeto Político-Pedagógico, tem diante de si a oportunidade histórica de converter o silêncio em palavra, a promessa em prática, a ausência em presença. É nesse gesto, ainda incerto, mas necessário, que reside a potência de uma pedagogia emancipatória: aquela que não apenas nomeia a todos, mas reconhece cada um em sua diferença, afirmando que a verdadeira inclusão não é concessão, mas condição inalienável da dignidade humana.

Referências

- AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive education systems. *European Journal of Psychology of Education*, v. 20, n. 3, p. 249–259, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CARVALHO, R. E. *Inclusão educacional: com os pingos nos is*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CONFERÊNCIA GLOBAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994.
- DERRIDA, J. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense/Ed. 34, 2012.
- GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (org.) *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED–NUP, 2017.
- GAUDERER, Cristian. *Autismo*. Livraria Atheneu Editora: 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembleia Geral, 24ª sess., Nova Iorque, 13 dez. 2006. Aprovada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009.
- RODRIGUES, D. Educação inclusiva: um paradigma em (re)construção. Porto: Porto Editora, 2006.
- RUFINO, Ângela Maria dos Santos; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Identidades indígenas no livro didático: representações e subjetividades. *Revista e-Curriculum*, v. 23, 2025. Edição Temática ABdC 2025 “Subjetividades e subjetivações...”. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e69618>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- RUFINO, Ângela Maria dos Santos; SENNA, Luiz Antonio Gomes; OLIVEIRA, Igor Soares de. Os povos indígenas, o livro didático e equivalente. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 4, p. 1710-1728, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1710-1728>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2006.



3

As atribuições do diretor escolar segundo a lei intercultural 3466/2018: Trilhando caminhos

Maria das Graças da Silva Reis
Adriana Azevedo Santiago Sales
José Ivo Peres Galvão

3.1 Introdução

O diretor caracteriza-se como um sujeito que desempenha um papel fundamental na organização escolar. Por isso, percebe-se a importância do diálogo entre o diretor e as diversas esferas que possibilitam a aprendizagem, sempre se articulando para envolver todos os sujeitos e criando momentos que propiciem o diálogo, e permitindo que isso se efetive também no interior das escolas indígenas.

De modo específico, tratar do papel do diretor nas escolas indígenas é de fundamental importância, uma vez que esse diretor também cumpre com inúmeras atribuições que estão relacionadas a aspectos políticos e sociais, demandando desses sujeitos o cumprimento com a formação social e intelectual dos alunos. Além disso, é determinante que suas ações sejam efetivadas tanto administrativamente quanto pedagogicamente.

Tomando como parâmetro tais reflexões e buscando alicerçar o trabalho do diretor escolar nas escolas indígenas da rede estadual do Acre, é preciso, antes, situarmos a educação indígena como um direito conferido em torno das políticas públicas, sejam estas nacionais ou internacionais. Do ponto de vista internacional, tais políticas são reconhecidas em 1957 pela Convenção N.107 da organização internacional do trabalho, sendo que no Brasil se manifestam com um certo atraso, chegando apenas em 1965. Naquele momento, foram feitos alguns avanços que preconizaram determinadas ações tanto no campo trabalhista como criminal, sendo solícita, por exemplo, “ a obrigatoriedade de o juiz observar, por ocasião da aplicação de sanções penais a membros de populações tribais, o grau de desenvolvimento cultural dos infratores, reconhecendo ainda o direito de propriedade coletivo ou individual [...]” (Silveira;Souza,2010, p.17).

Destaca-se também como de fundamental importância que o Brasil, enquanto signatário das políticas públicas que foram promovidas e orientadas internacionalmente, fixou em seus textos legais como a Constituição Federal (CF/1988) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) um amparo para que a educação escolar indígena acontecesse de forma distinta.

Reconhece-se, portanto, que a educação escolar indígena no Brasil vem ganhando espaço. Seus direitos, que estão previstos na Constituição Brasileira Federal (1988), não são por acaso; são resultantes de movimentos políticos e sociais operacionalizados tanto no Brasil como internacionalmente. É na Constituição Federal que se confere aos grupos étnicos as devidas condições que os indígenas priorizarem sua língua, assegurando-se também seus costumes e tradições.

É notório que, desde a década de 1970, a educação escolar vem tendo espaço ampliado, ou seja, adquirindo suas conquistas no que se refere à legislação que mantém seu processo de regulação. Verifica-se, então, que há leis favoráveis destinadas à educação indígena, com especificidades, destacando-se, dentre estas, as características comunitárias, o currículo, o calendário escolar, os conteúdos, os espaços destinados à educação escolarizada e o respeito às identidades étnicas. As especificidades dizem respeito também às características bilíngue e multilíngue que respeitam as tradições culturais, conhecimentos acumulados, crenças, entre outras (RCNEI, 1998).

Segundo Souza (2015), a década de 1990 é plenamente marcada pelo movimento de descentralização, seguido pela demanda de processos autônomos e colegiados dos sistemas públicos de ensino. Verificam-se, nesse momento, distintas concepções de gestão, voltadas para a escola, situando-se os processos de autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Observando-se esse processo de descentralização, nota-se que a educação sai de um formato rígido e passa a absorver a ideia de que não é mais responsabilidade de uma única esfera. No entanto, mantém nesse espaço um processo de colaboração entre União, Estado e Município, com o qual cada um desses poderá contribuir para promoção do desenvolvimento da educação pública como um todo. Sob essa ótica situa-se a gestão escolar, podendo desenvolver seu trabalho junto a equipes pedagógicas, pais, comunidades indígenas e outros serviços em geral (Brasil, 1996).

Percebe-se, assim, que um grande movimento é feito em torno da educação escolar indígena, e, nesse contexto, situa-se o processo de gestão escolar indígena, tornando-se importante verificar-se como são dinamizadas as atribuições do trabalho do diretor escolar – agente principal da equipe. Nesse sentido buscou-se como problemática de pesquisa o seguinte: de que forma se encontra instituído na Lei de Ges-

tão democrática 3.466/2018 o trabalho do diretor da escola indígena? Mediante a problemática apontada, outras questões de estudo foram organizadas para dar suporte à pesquisa: como foi organizada historicamente a educação indígena no Brasil e de que maneira essa educação se incorporou aos movimentos sociais e aos aspectos legais?; o que prevê a Lei estadual 3.466/2018 sobre as atribuições da escola indígena?; há um desdobramento para atender os aspectos democráticos?

Dadas as questões de estudo, elegemos como objetivo geral desta pesquisa identificar as atribuições do diretor escolar contidas na lei 3.466/2018, destacando se as ações delineadas se configuram de forma democrática. Para melhor cumprimento do objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) Apresentar uma contextualização histórica da educação indígena no Brasil, destacando-se sobretudo os movimentos sociais realizados; b) Identificar o que preconiza a lei intercultural indígena 3.466/2018 quanto às atribuições do diretor, verificando-se se as ações descritas apresentam um perfil pautado num viés democrático que podem contribuir nas ações delineadas pelo diretor em âmbito escolar;

A escolha da referida temática se deu pelo fato de que o objeto de estudo nos desperta um olhar mais atento para os múltiplos aspectos da educação. Geralmente, quando pensamos na responsabilidade de ofertar uma educação de qualidade para todos os alunos, logo nos vem a imagem do professor; no entanto, desenvolvemos uma concepção de que não é apenas o professor que educa. A Educação é um processo que acontece em conjunto, em um diálogo com os vários sujeitos que de forma direta ou indireta participam das ações que são realizadas no âmbito escolar e social. Assim, despertou em nós o interesse de investigar mais profundamente as atribuições do diretor escolar, sujeito que desempenha papel fundamental na organização escolar.

Ampliar estudos sobre esse tema é uma oportunidade de conhecer mais sobre o trabalho do diretor em uma escola indígena e ao mesmo tempo problematizar a qualidade de ensino que é oferecido a esse grupo. A análise poderá trazer uma contribuição social pelo fato de incluir discussões em torno do processo de gestão democrática em escolas diferenciadas conforme o que prevê a Lei 3466/2018, permitindo-nos adquirir concepções, novas interpretações e novas análises que poderão servir de suporte para outras pesquisas, alcançando desse modo ênfase científica.

Assim, na tentativa de respondermos às questões de estudo, somos levados a refletir que o trabalho do diretor da escola indígena é de extrema importância, uma vez que a este profissional serão dadas responsabilidades que precisam ser cumpridas. Afinal, ele será responsável também pela organização da escola indígena, tendo consciência de que esse papel não se resume apenas à esfera estatal, mas a outras instâncias colaborativas, incluindo-se nesse cenário os efeitos de seu trabalho.

Pensando nisso, é que propomos a problemática de pesquisa em tela, seguindo das questões de estudo, voltando-se um olhar mais atento para a gestão escolar indígena, com foco específico no diretor da escola para a gestão escolar indígena, apoiando-se na Lei Intercultural de Gestão Democrática do Acre 3.466/2018.

É importante destacar que as pesquisas científicas assumem contornos distintos básicos: de ordem qualitativa, quantitativa e a junção dessas duas abordagens, no caso desse estudo, elegeu-se a abordagem qualitativa.

Segundo Creswell (2007, p. 185) a pesquisa qualitativa é “fundamentalmente interpretativa. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado”. Desse modo, a referida abordagem não se enquadra em aspectos numéricos para obterem-se os resultados esperados; ela vai além, pois permite tirar conclusões sobre os significados tanto pessoal, quanto teórico.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa dar margem para diversos procedimentos, dentre as inúmeras possibilidades oferecidas, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, alcançando-se desse modo os procedimentos técnicos.

A pesquisa bibliográfica foi feita a partir de artigos publicados para verificar o que se tinha produzido e que se aproximava da temática em estudo, da qual obtivemos, através do material, maiores conhecimentos que deram suporte ao estudo. Segundo Gil (2010, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado e [...] inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

No que diz respeito à pesquisa documental, Oliveira (2012) discorre que se caracteriza pela busca de informações contida em documentos que não tiveram tratamento científico. Há duas vertentes: a primeira, de cunho primário, corresponde àqueles documentos que já passaram por algum tipo de análise e são de domínio público. No caso deste estudo, fizemos uso de fontes primárias e fontes secundárias (Lei Intercultural 3.466/2018, Referencial Curricular da Educação Indígena - RCNEI, CNE (2007) entre outros.

Quanto à análise, foram extraídos desses documentos conceitos, artigos e incisos de modo a verificar como veio se processando a educação escolar indígena, intercultural, bilíngue e distinta, focando em uma interpretação reflexiva.

3.2. A educação escolar indígena: amparo legal

É notório que o tratamento desumano atribuído aos povos indígenas desde o período da colonização gerou consequências negativas,

que refletem na realidade vivida por esses povos até os dias de hoje. A população indígena por muito tempo foi um grupo social, excluído do direito de receber uma educação escolar.

Analisando o percurso histórico no que diz respeito à educação desse grupo, percebemos que oferecer uma educação aos indígenas não foi uma iniciativa que surgiu partindo de uma preocupação com a formação humana desses povos. A história demonstra que esse foi um interesse despertado com intuito de expandir a cultura de uma classe dominante, tendo em vista que os primeiros “professores” responsáveis para ensinar os povos originários eram padres que não tinham outro objetivo além de expandir suas ideologias, crenças e costumes.

Essa educação foi oferecida em forma de catequização, uma estratégia para impor a cultura dos portugueses. Eles eram tirados do seu convívio e sua cultura com intuito de homogeneizar e obedecer a ordens. Com o passar dos anos, a população indígena enfrenta uma luta constante por direito à educação de qualidade que priorize valores culturais e linguísticos, que considere as barbáries cometidas contra esses povos no passado e reconheça a população indígena como sujeitos de direito, pois é perceptível que ainda na atualidade é um grupo que sofre com a exclusão e o preconceito. Ao tratar de uma oferta de ensino que considere a realidade desses sujeitos, é de grande relevância ressaltar a importância do diálogo entre docentes e equipes gestoras para que se tenha um ensino de qualidade.

Para melhor contextualizar a temática em foco, é importante destacar que o advento das escolas nas comunidades indígenas no Brasil, é visto sob a perspectiva de “[...] contemporâneo à consolidação do próprio empreendimento colonial português, não significando dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses” (Brasil, 2007, p.3). Isso porque os processos educativos são próprios de qualquer sociedade humana, uma vez que são através deles que os homens adquirem os mais distintos conhecimentos, fazendo com que tais conhecimentos se reproduzam, disseminem novos valores e garantam continuidade na história.

É importante também remetermos à educação indígena no Brasil-Colônia, que, por sua vez, foi determinada por missionários, tendo como suporte os jesuítas, que desenvolveram seus trabalhos obedecendo os critérios explícitos da coroa portuguesa, utilizando-se de documentos oficiais, sendo destaque principalmente as cartas régias e os regimentos. Denota-se, desse modo, que o período demarcado entre os séculos XVI e XVII, é visto como um período em que se torna impossível dissociar aquilo que estava relacionado à atividade escolar para o projeto de catequese missionária. Era evidente os propósitos desta educação: “civili-

zar, cristianizar e patriotizar os índios” (Brasil, 2007, p.3). Traduzindo melhor, o objetivo que ora era proposto tinha a função de fazer com que os índios negassem suas origens, desfazendo-se de sua própria linguagem, cultura, seus preciosos costumes e suas próprias terras, ou seja, deixando de ser índios, e sendo convidados a transformarem-se em cristãos e patriotas coniventes a submissões, para que assim outras pessoas se apossassem de suas terras, usufruindo das riquezas que ali estavam.

Pausadamente, a Coroa parece dinamizar suas parcerias, transferindo incumbências da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou até mesmo a moradores vizinhos das comunidades indígenas, conforme é apresentado em diversas Cartas Régias datadas de 1808. Ao que se percebe, mesmo com a inserção desses agentes leigos, a educação indígena não fora dissociada da catequese, permanecendo em evidência a civilização e a conversão dos indígenas, objetivo principal da escola. (Brasil, 2007).

Outro aspecto que não se pode deixar de mencionar é que, com o início do império, em 1822, o cenário educacional indígena não prevê alterações. Assim, conforme é anunciado:

O Projeto Constitucional elaborado logo após a declaração da independência, propôs explicitamente a criação de estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios. Em 1834 a competência da oferta em educação escolar indígena foi atribuída às Assembleias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e governos gerais a catequese e a civilização indígena e o estabelecimento de colônias. Assim permaneceu até o início do século XX. (Brasil, 2007, p.4)

Recorrer a essa dimensão histórica da educação escolar indígena se faz necessário para que compreendamos toda essa movimentação ocorrida, não se ausentando desse cenário o ano de 1906. Nele, encontra-se exposto que os assuntos indígenas, e de modo específico a educação escolar indígena, passa a ser tarefa do Ministério da Agricultura e de um órgão que naquele período era envolvido com essa questão, o Serviço de Proteção ao Índio- SPI.

Diante dessa nova composição jurídico-administrativa, aos poucos vão surgindo as primeiras escolas indígenas custeadas pelo governo federal. Em seguida, na década de 1930, uma nova transição ocorre. O SPI passa do Ministério da Agricultura para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), e, logo em seguida, para o Ministério da Guerra (1934), retornando novamente para o Ministério da Agricultura (1939), onde perdurou até sua extinção, datada em 1960.

Nesse processo, voltado para a educação escolar indígena, não pode estar ausente uma discussão proposta nas constituições brasileiras. É importante destacar que a Constituição Federal (CF) de 1934 “[...] foi a primeira que

atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991” (Brasil, 2007, p.4).

Esse processo é considerado de extrema importância, uma vez que é possível se observar os primeiros avanços em relação à educação escolar indígena, atingindo outro patamar; no entanto, verifica-se um interstício muito longo, pois propostas elaboradas em 1934 só foram consolidadas em 1991, alcançando-se quase seis décadas. (CF/1934).

Nota-se, assim, que as incipientes propostas voltadas para a educação escolar indígena são demarcadas nos anos 1950. Tais propostas voltam-se para um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, e foram influenciadas pela conferência da UNESCO de 1951. No entanto, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira por pessoas do SPI, tecendo como discurso de “que expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas” (Brasil, 2007, p.4).

Aponta o relatório da educação indígena no Brasil (2007) que programas de educação bilíngue poderiam se chocar com os valores e propósitos, pois como versa o documento poderia implicar,

na incorporação dos índios à comunhão linguística nacional, consagrados na tradição indigenista, além da enorme diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas, dos seus padrões demográficos muito reduzidos e da falta de materiais didáticos e professores capacitados para o novo. (Brasil, 2007, p.4).

Pelo que se vê, havia uma discussão, ou melhor dizendo, tentativas contrárias para que a educação escolar indígena fosse contemplada e obtivesse maiores direitos, garantindo-se avanços para os povos originários, pois pelo que consta, a educação bilíngue naquele período seria promissora no sentido de que propiciaria aos indígenas acesso a conhecimentos universais a partir de suas línguas maternas, respeitando-se, desse modo, suas tradições, contribuindo também para a reafirmação de suas identidades.

Questionando-se esse fato, passou a ser dada ênfase nos últimos anos da década de 1950 a um forte debate alicerçado pela Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de junho de 1957, que versa sobre proteção e integração das populações tribais e semitribais de países independentes

É importante destacar os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do índio, promulgado em 1973 através da Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, sob a influência da Convenção 107 na política indige-

nista, mencionam explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49). Porém, o que se verifica é que não há um discurso presente sobre a adaptação dos programas às distintas realidades econômicas, sociais e culturais, ficando implícito a ideia de bilinguismo, subentendendo-se que não há interesse claro sobre a valorização das culturas indígenas até o referido período. (Brasil, 1973).

Tomando como base a educação escolar indígena contemporânea, verifica-se que a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e distinta apresenta-se de certa forma em oposição ao que antes estava sendo definido. Era justamente o projeto colonizador da escola indígena em bases tradicionais, que impediu, assim, que elementos inovadores se fizessem presentes. Já havia ocorrido uma imposição sobre esses povos em 1970.

Somente após duas décadas é que o governo, por meio do Ministério da Educação – MEC, permitiu que as discussões sobre educação escolar indígena fossem inseridas em sua agenda. No entanto, é válido ressaltar que tal processo rendeu por conta das inúmeras críticas e pressões realizadas pelos índios, podendo-se dizer que o governo fora forçado pelos indígenas cumprir com essas determinações. Juntam-se também a essas críticas, as opiniões públicas dos setores nacional e internacional, que acusaram o governo de etnocida (Brasil, 2007).

Pelo que se vê, a exemplo de outras políticas públicas destinadas aos povos indígenas, as mudanças ocorridas na política educacional não foram ocorrendo e sendo absorvidas tranquilamente, mas sim de forma homologatória, ou seja, governos foram basicamente forçados a reconhecer que os povos indígenas são donos de experiências legítimas e inovadoras, e que em suas comunidades também poderia se incorporar uma educação diferenciada e digna de qualidade para atender os que ali habitam. Desse modo, o governo foi forçado a reconhecer esses avanços.

Do ponto de vista conceitual e político, nota-se que o foco inicial que norteou a política indigenista oficial tem respaldo na Constituição Federal de 1988, agregando-se também a educação escolar indígena, podendo-se dizer que tais conquistas se devem às inúmeras mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira, sendo evidente a participação dos povos indígenas e suas organizações que encontraram amparo na Carta Magna de 1988 (Brasil, 2007).

É válido ressaltar que a CF de 1988 traz como arcabouço principal em relação aos povos indígenas um processo de superação, uma vez que foi abolida completamente a concepção de incapacidade indígena, fundamentando-se nesse sentido o princípio jurídico da Tutela, segundo o qual “era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos (Brasil, 2007, p. 5).

Chama atenção o quão foi importante a promulgação da Carta Magna, esta que por sua vez, contemplou inúmeros aspectos voltados para os cidadãos brasileiros e nesse viés, garantindo-se também os direitos dos povos indígenas ao reconhecerem as distintas faces: cultura, tradições, línguas, crenças, organizações, entre outros aspectos, que lhes dão direito e garantia para usufruírem e viverem sua cultura.

Como é apontado no documento oficial do Conselho Nacional de Educação (2007, p.5):

É direito dos indígenas continuarem vivendo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, superando a ideia de incapacidade civil, mental e políticas destes indivíduos e povos.

Ao que transparece, algumas práticas etnocidas, genocidas, civilizatórias que fizeram parte do duro processo da vida e educação indígenas foram derubadas dos pontos de vista teórico e legal. Mesmo assim, novos rumos foram tomados, surgindo convenções internacionais e normas buscando efetivar o direito desses povos.

Apontar esse breve panorama em torno da educação escolar indígena permite também se identificar o que é educação escolar diferenciada:

[...] é aquela educação trabalhada a partir da escola, tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos de acordo com a vontade e a decisão de povo ou comunidade. (Brasil, 2007, p. 06).

Pelo que consta nos excertos acima, é possível se compreender a grandeza que gerou tal concepção, pois verifica-se nesse cenário, as inúmeras possibilidades que poderão se abrir para que esses povos possam apropriar-se de distintos conhecimentos, sobretudo os tecnológicos e científicos para auxiliar nos saberes ali produzidos, sem necessidade de aniquilar as tradições, culturas tradicionais, negados e proibidos anteriormente. Pensando nisso, entram em cena as diversas atribuições de sujeitos, base legal, não se ausentando desse cenário certamente professores, diretores, alicerçados por uma cronologia de eventos que, ao longo dos tempos, foram acontecendo, conforme Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1
CRONOLOGIA DE EVENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1. 1991	Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 atribui a oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o MEC, antes afetas à FUNAI
2. 1991	Portaria Interministerial (MJ e MEC) número 559 de 16 de abril de 1991 regulamenta o Decreto 26/91 e cria no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena
3. 1991	É nomeado um Comitê Nacional de Educação Indígena, no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental do MEC
4. 1993	O Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que discutia conceitos norteadores da nova educação escolar indígena, tais como especificidade e diferença, escolas indígenas específicas e diferenciadas, interculturalidade, língua materna e bilinguismo, globalidade dos processos de aprendizagem, escola indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilingue
5. 1994	São publicados os primeiros livros de autoria indígena com apoio financeiro do MEC
6. 1995	É criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC
7.1998	O Ministério da Educação publica o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI”.
8.1999	É realizado pelo INEP o Censo Escolar Indígena que aponta a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (76,5% deles indígenas) e 90.459 matrículas de estudantes indígenas
9.1999	O Conselho Nacional de Educação exara o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 definindo diretrizes para a política de educação escolar indígena e estabelecendo com mais clareza as atribuições dos diversos órgãos dos sistemas de ensino para a oferta de educação escolar indígena
10.2001	É criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em substituição ao Comitê Nacional.
11. 2002	O MEC publica o “Referencial para a Formação de Professores Indígenas”, em novembro.
12. 2003	A Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas é transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEL, funcionando no âmbito da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC.
13. 2004	É criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, que passa a abrigar a atual CGEEL.
14. 2004	A Comissão Nacional de Professores Indígenas é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena com a garantia de representação de organizações indígenas gerais e não apenas de professores indígenas.

Fonte: Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (2007).

Após dar destaque a essa contextualização histórica e legal, faz-se necessário caracterizar a escola indígena realçando-a como uma escola diferenciada. Consideramos essa caracterização de fundamental importância, pois compreendemos que o diferenciado pode ter significado de particularidades, diversificação, aliando-se justamente à educação indígena, já que a educação dos povos originários é singular e deve ser respeitada mantendo viva sua representação.

Assim, cabe destacar que a Educação Indígena pode ser considerada específica e diferenciada quando atender aos anseios e particularidades do seu povo, pois se compreende que um processo de autonomia poderá ser gera-

do, permitindo maior independência em relação ao funcionamento da escola não-indígena. Isso é relevante, pois se percebe um certo grau de autonomia se manifestando junto à organização escolar dos povos indígenas. Outrossim, destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998, p. 25) que,

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

Verifica-se, portanto, que a educação escolar indígena requer a inserção de inúmeros aspectos que, por sua vez, necessitam de inúmeros investimentos. A educação escolar indígena não deve limitar-se a discursos evasivos que não se concretizam na prática.

Dias (1997, p.64) conceitua a educação diferenciada destacando que “pode vir a ser algo que contribua para a vida dos povos indígenas operando não sem riscos e contradições, apesar de sua história e objetivos integracionistas”. No que diz respeito à concepção do autor, o que se percebe é que os discursos estatais e órgãos promotores saem em defesa de um modelo de escola diferenciada que agregue e reconheça como importantes as tradições dos povos indígenas, mantendo o bilinguismo, a interculturalidade e as características específicas desses povos como essenciais na escola, porém, como sabemos há um discurso promovido que se distancia da efetivação de práticas, e mesmo que se fixe na legislação os direitos de uma educação diferenciada, nem sempre é cumprido, pois há falta de investimento no poder público.

Luciano (2006, p. 159) é preciso em sua definição sobre a escola diferenciada, destacando-a da seguinte maneira:

As escolas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato.

Consideramos uma importante definição, tendo em vista que há defesa, pela preservação da história dos povos originários, levando em consideração inúmeros princípios, que podem ser considerados como importantes para reafirmação da identidade desses povos.

Em torno do processo de mobilizações e organizações dos povos indígenas, Ângelo (2002) enfatiza que esse movimento se fortaleceu a partir da junção de outros setores democráticos do país, que contrariaram de certa forma o Estado brasileiro, no que se refere ao projeto integracionista. De modo progressivo, foi se fortalecendo e consolidando, ainda que a passos lentos, as exigências da escola pelos próprios povos indígenas.

Fazemos menção aqui, à Constituição de 1988, que definiu em seus artigos 210, 215 e 231 os critérios a serem seguidos pela educação, sendo destaque no 231 o seguinte:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Observa-se nesse artigo o espaço que é dado aos povos originários, ficando clara sua organização social, que, a nosso ver, dá vez e voz para a construção da escola diferenciada, preservando memórias, histórias, tradições, garantindo aos indígenas usufruírem de seus direitos, sobretudo na escola.

Outra base legal que dá margem para melhor compreendermos a educação diferenciada está relacionada a LDB, que, em seu Art. 78, garante a diversidade cultural e étnica como princípio educacional, reconhecendo a necessidade de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, e respeitando suas línguas, tradições e conhecimentos.

3.3 A gestão escolar democrática e a lei intercultural indígena 3466/2018

Para melhor estruturar a discussão estabelecida nessa seção e ainda que nosso objeto de estudo esteja voltado a tratar do trabalho do diretor escolar, pautaremos uma reflexão sobre a gestão democrática, haja vista que o diretor escolar investido no cargo ou função escolar faz parte dessa gestão. Torna-se importante, então, frisar que a gestão democrática está fortemente aliada a processos que envolvem a transparência, participação e autonomia. Esse é basicamente um discurso firmado no contexto escolar, mas somos levados a questionar: o que é a gestão democrática?

Para melhor definição, compactuamos com a concepção de Cury (2002, p.164), que expõe do ponto de vista etimológico o seu significado “provém

do latim *gero, gessi, gestum*, que significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito [...] É o ato pelo qual se traz em si e de dentro de si algo novo”. Ao que transparece, a gestão ganha relevo porque assume uma ampla dimensão, alcançando um aparato social desde sua origem, uma vez que, anteriormente a essa concepção, configurava-se com um caráter administrativo.

Pela ordem em que se apresenta sua concepção, é importante destacar, dentre todos os termos, a representação de “algo novo”. Nela, é possível desencadearmos uma série de reflexões como, por exemplo, a ideia de gestão no campo educativo, que pode se traduzir como um projeto de transformação para mediar a organização escolar. Insere-se nesse campo a ação conjunta, priorizando o diálogo e a participação, dinamizando, dessa forma, o trabalho. Anula-se aquela velha ideia de que um único integrante na escola deve liderar, pois o algo novo conceituado na gestão democrática amplia-se, fazendo com que a escola, comunidade, professores e alunos se façam presentes em todas as ações.

Conforme nos destaca Bastos (2005, p.54):

A gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concedida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação, pública, se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta.

Somos levados a refletir sobre o pensamento do autor em torno do processo de gestão democrática, que se insere com um propósito e com grande responsabilidade. Ao mencionar que poderá se constituir em um caminho real de melhoria da qualidade da educação, imediatamente se pode indagar o que significa a qualidade no campo da educação. Esse nos parece um conceito amplo, voltado para inúmeros aspectos, como “infraestrutura escolar é qualidade”, “formação de professores é qualidade”, “resultados educacionais são qualidade”, entre outros”. No entanto, o autor sugere a possibilidade de a gestão atingir um nível de qualidade alterando as práticas pedagógicas.

A ideia que se fundamenta em torno desse processo é a de que a gestão/direção pode adentrar nos aspectos pedagógicos, promovendo ali algumas mediações que podem ser necessárias e eficazes no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, em um processo qualitativo. Entretanto, é possível destacar que, mesmo que o diretor tenha esse compromisso social, político, nem sempre é possível

atender às demandas existentes, pois se tem em jogo aquilo que menciona Paro (2016, p. 54,55) sobre os condicionantes. Onde destaca,

[...] as condições de trabalho ou os condicionantes materiais da participação, destacando neste ponto a falta de recursos, relações autoritárias, [...] relações verticalizadas de mando e submissão ausentando-se a participação, os condicionantes político-sociais – acentuando-se o interesse de grupos dentro da escola [...] as condições de vida das camadas populares, entre outros.

Observando-se tais aspectos e associando-os ao diretor da escola indígena, é possível que esses condicionantes possam estar incorporados também ao cotidiano dessas escolas, uma vez que é comum propagarem-se tais condicionantes no âmbito escolar de forma geral.

É importante também estabelecer um elo entre a gestão democrática e a educação indígena. A escola indígena necessita de um ensino diferenciado, com um currículo e um projeto político-pedagógico próprio para atender às suas especificidades, contando com uma elaboração que englobe aspectos socioculturais nos quais a comunidade está inserida, sendo possível se apresentar tais condicionantes.

Frente às concepções e discussões postas na literatura, faz-se necessário verificar os apontamentos direcionados para a gestão escolar a partir do ponto de vista legal. É válido ressaltar o que dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206, inciso VI, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A CF é vista como um expoente fundamental para o alcance da democratização da educação e ganhou robustez com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB -9394/1996) em meados da década de 1990.

Assim, encontram-se demarcado nos artigos 14 e 15 da referida legislação importantes princípios norteadores enfatizando a gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Nota-se, diante dos artigos, que houve uma preocupação em se manter a ordem democrática nas escolas, dando ênfase aos processos de par-

ticipação e autonomia destinados tanto aos aspectos internos quanto externos. Os internos contemplavam os aspectos administrativos e pedagógicos, e os externos estavam interligados diretamente à função social da escola, voltando-se para a socialização do conhecimento. (Brasil, 2008).

Consta também na LDB (9394/1996), de forma clara, uma exposição sobre a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. O primeiro deles menciona o ensino fundamental no artigo 32, estabelecendo que o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa. Todavia, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, dando vez aos seus próprios processos de aprendizagem. Isso reproduz o que já havia sido fixado na CF de 1988, artigo 210.

Ainda voltando o olhar para a CF de 1988, verifica-se que nos artigos 78 e 79, do Ato das disposições transitórias, preconiza-se como dever do Estado a oferta de uma educação bilíngue e intercultural que consolide melhor as práticas socioculturais e a língua materna das distintas comunidades indígenas. Concede-se nesse artigo o respeito aos indígenas, visto que apresenta ampla abertura para que possam recuperar suas memórias e reafirmar suas identidades, dando-lhes acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (Brasil/ MEC/2001).

Outro documento que também menciona a gestão democrática é o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024, p. 315). Na meta 19, apresenta como objetivo principal “assegurar condições no prazo de dois anos para efetivação da gestão democrática”. Nessa mesma meta constam algumas análises em torno de três estratégias das oito que são apresentadas, com os seguintes destaques:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar;

- 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

- 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (PNE, 2014 -2024, p.315).

Considera-se extremamente relevante a redação dada às estratégias da meta 19. Nela é possível se observar um conteúdo preciso, que reflete aspectos democráticos relacionados à gestão escolar. Quando voltamos o olhar para

a estratégia 19.1, verificam-se os critérios adotados para a nomeação de diretores de escolas, quebrando-se ali relações patrimonialistas. Em seguida, a estratégia 19.2 trata da formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão, entre outros, requerendo a participação da comunidades sobre os gestores. A estratégia 19.7 dispõe dos processos de autonomia, que são de fundamental importância, pois permitem que, tanto pedagogicamente quanto administrativamente, a gestão da escola execute suas ações de forma autônoma. Assim, a gestão da escola pode tomar iniciativas, formular e reformular ações, já que a estes diretores/gestores foi dada a responsabilidade.

Percebe-se, portanto, que o PNE traça algumas questões importantes em torno da gestão democrática para a política educacional da última década, mas acentua que não houve modificações no que se refere à função de diretores escolares, sendo destaque ainda o que dispõe a LDB (9394/1996) em seu art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional.

Estabelecendo melhor uma discussão em torno da meta 19 do PNE, verifica-se a necessidade de o diretor/gestor ter formação específica em cursos de graduação em pedagogia ou pós-graduação. Esse é um fator que pode garantir melhoria no âmbito escolar, uma vez que esses diretores irão receber formação qualificada para atuar nas escolas e irão lidar com aspectos diversos da educação que vão desde administrativos a pedagógicos, requerendo-se desses sujeitos boa atuação, gerando resultados exitosos.

Almeja-se que esses mesmos aspectos sejam trabalhados nas escolas indígenas situadas em comunidades indígenas. No entanto, é válido ressaltar que a política da educação indígena vem tomando novos rumos, pois, conforme encontra-se destacado em notas técnicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde 2020 vêm acontecendo audiências públicas para garantir a participação dos povos e organizações indígenas na construção do 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena – PNEEI (Brasil/2020). É destaque que:

O PNEEI é um planejamento intergovernamental da Educação Escolar Indígena (EEI) e tem como objetivos implementar as propostas deliberadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI); fortalecer o regime

de colaboração entre os entes federados, a participação social, a transparência das ações e a gestão por resultados, constituindo-se em instrumento de monitoramento, avaliação e controle social da EEI. Possui os seguintes macro desafios: I - Organizar a EEI com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades; II - Valorizar as culturas dos povos indígenas e suas diversidades étnicas; III - Fortalecer as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; IV - Manter programas de formação de profissionais da educação que atuam em comunidades indígenas; V - Apoiar o desenvolvimento de currículos que valorizem os conteúdos culturais dos povos indígenas; VI - Apoiar a elaboração, publicação e distribuição de material didático específico, intercultural e bilíngue; VII - Apoiar a afirmação das identidades étnicas e os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Brasil, 2020).

Articulando esse planejamento do novo Plano Nacional de Educação Escolar Indígena às atribuições do Diretor escolar constante na Lei Intercultural de Gestão Democrática do Acre 3.466/2018na, verifica-se que há um intenso trabalho a ser firmado nas escolas indígenas, cabendo também a esse diretor da escola indígena comprometer-se com as várias propostas colocadas. Chama-nos a atenção principalmente o desenvolvimento do currículo e o material específico, porque, pelo visto, poderá contemplar as especificidades locais.

Encontra-se também disposto na nota técnica sete eixos estratégicos:

- I – Gestão da Educação Escolar Indígena e Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- II – Territórios Etnoeducacionais;
- III – Infraestrutura;
- IV - Práticas pedagógicas e material didático;
- V - Valorização e formação de professores indígenas;
- VI - Oferta da Educação Escolar Indígena e do Ensino Superior;
- VII - Sistema de Avaliação da Educação Escolar Indígena (Brasil/ MEC/2020).

Percebe-se que há nesses eixos aspectos prioritários que possivelmente poderão contribuir muito com a qualidade da educação indígena. Se analisarmos cada um desses aspectos, todos são vistos como forma de assegurar melhor a educação básica e superior destinadas aos povos indígenas. A meta é que seja implementada até o ano de 2023 conforme a nota técnica.

Tomando como base as discussões e buscando associar o objeto de estudo desta pesquisa que trata das atribuições do diretor da

escola indígena e a lei intercultural 3466/2018 (Lei de gestão democrática das escolas indígenas do Acre), faz-se necessário destacar a concepção contida na referida legislação sobre gestão democrática intercultural:

- a) o processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão acerca das unidades escolares indígenas, organizado no interior das próprias aldeias, individualmente ou em conjunto, em uma ou várias terras indígenas ao mesmo tempo, contemplando a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, dos próprios alunos, lideranças indígenas, sábios tradicionais e docentes indígenas; e
- b) a gestão democrática intercultural deverá orientar a implementação das ações escolares e deve ser orientada para alcançar resultados pedagógicos, culturais e linguísticos, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos das escolas indígenas. Deverão ser envolvidos os aspectos pedagógicos interculturais, técnico-administrativos e gerenciais do processo de gestão escolar e contará com o envolvimento das comunidades indígenas.

Conforme está determinado nas concepções apontadas, há uma ênfase dada sobre o primeiro item, que foca nos processos de participação, levando em conta a presença de inúmeros sujeitos, chamando a se envolverem nas ações: pais, responsáveis por alunos, os próprios alunos e as lideranças indígenas. Importante esse processo, pois permite que se consolide nesse espaço a democracia.

No que se refere ao provimento da função de diretor, é apontado na Lei 3.466/2018 em seu art.10 que:

- Art. 10 O provimento da função de diretor dar-se-á, respeitadas as formas internas de organização social e política de cada comunidade e povo indígena, mediante:
- I - Indicação, aclamação ou forma outra definida a partir da organização social, política e cultural dos povos indígenas;
 - II - Processo de certificação intercultural, de natureza eliminatória e classificatória;
 - III - pela efetiva participação da comunidade educacional indígena, seja por indicação, aclamação ou forma outra alicerçada na organização social, política e cultural dos povos indígenas;
 - IV - Designação pelo secretário da SEE, nos termos da Constituição Estadual e da lei complementar que dispuser sobre a estrutura organizacional, administrativa do Poder Executivo; e
 - V - Curso de formação continuada intercultural, em serviço, direcionado aos diretores indígenas indicados, aclamados ou eleitos pela comunidade escolar e designados na forma do inciso anterior.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa e analisando o que destaca o art. 10, chama a atenção no inciso V a preconização dos processos de formação continuada. Esse é um aspecto importante, tendo em vista que, independente da forma como o diretor foi investido no cargo ou função, seja indicado, ou eleito, irá se munir de saberes/conhecimentos que certamente assessorarão sua função, podendo com isso contribuir com o trabalho desenvolvido na escola indígena.

Nota-se também que, no art. 33, do inciso I ao XVII, encontram-se disponíveis as principais atribuições do diretor escolar. Dentre os incisos, há apontamentos importantes que permitem uma melhor organização administrativa e pedagógica, caracterizadas sob a perspectiva de mudanças. Convém aqui destacar a parceria firmada entre a direção da unidade escolar com a comunidade indígena onde a escola estiver instalada. Além disso, há uma série de responsabilidades que competem ao diretor. Por exemplo, de acordo com o inciso VI, o diretor responde juridicamente pela unidade escolar indígena e seus anexos junto às instâncias do sistema estadual de educação. Ressalte-se que o trabalho realizado pelo diretor vai além das escolas, pois precisa atender também aos anexos. Ademais, é destaque a necessidade de se promover eventos de ordem cultural, sendo importante a consideração dos processos próprios de aprendizagem levando em conta os sábios tradicionais e maior fortalecimento linguístico nas unidades escolares indígenas. (Acre, 2018).

3.4 Considerações finais

Ao discorrermos sobre a temática de estudo que alicerçou este estudo, é possível olhar para trás e ver o quanto é importante investigar temáticas dessa natureza. Em primeiro lugar, interpretamos o que se apresenta nos aspectos históricos e legais e percebemos um processo de evolução em torno de temáticas dessa natureza; em segundo lugar, acreditamos ser de grande relevância as discussões que estabelecemos neste estudo; em terceiro lugar, observamos os conhecimentos adquiridos, pois através deles temos a certeza de que nos tornamos melhores profissionais e possibilitamos a inserção de outras investigações, ampliando assim, o campo científico.

Em observação à epígrafe citada, sentimos que o trabalho do diretor está interligado ao que nos destaca Freire: “mulheres e homens puderam se assumir como seres capazes de fazer.” É assim que entendemos a dinâmica de trabalho do diretor frente aos documentos oficiais apresentados, pautados para o compromisso de fazer uma educação diferenciada.

Historicamente, a educação escolar indígena não estava interligada a uma

formação humana voltada para esses povos, mas preocupada em expandir uma cultura da classe dominante, que estivesse voltada para atender a ideologias, crenças e costumes sem preocupação nenhuma com a formação dos povos indígenas. Percebe-se ali a imposição da cultura dos portugueses tentando homogeneizar e fazendo com que os indígenas obedecessem às ordens impostas.

Com o passar dos anos, a população indígena enfrentou uma luta constante por direito a uma educação de qualidade que priorizasse valores culturais e linguísticos em face das barbáries cometidas contra ela no passado e pela sua necessidade de ser reconhecida como sujeitos de direito. Ainda na atualidade, os indígenas são um grupo que sofre com a exclusão e preconceito.

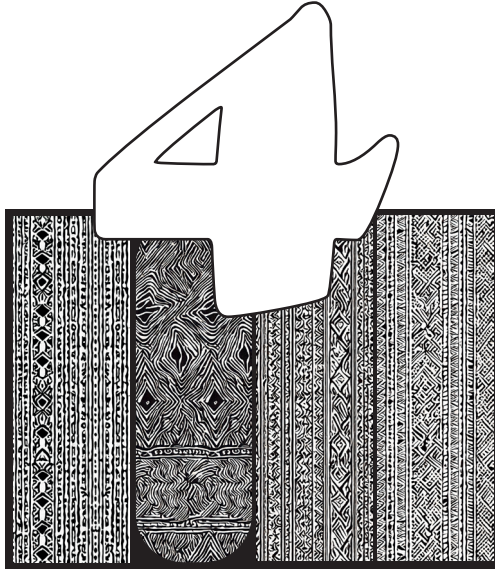
Verificamos, segundo os documentos oficiais, que o trabalho do diretor deve levar em conta as características da comunidade indígena. Seu trabalho é guiado por concepções, projetos e princípios. As ações a serem desenvolvidas pelo diretor da escola indígena precisam ser condizentes com o que prevê a Lei 3.466/2018, pois devem preservar os processos interculturais, estimular uma cultura participativa nas ações desencadeadas e manter a preservação de saberes, tradições, cultura e história dos povos originários na organização do trabalho escolar.

Diante desta análise, identificamos que os efeitos do trabalho do diretor devem se pautar tanto nas atividades meios quanto nas atividades fins, ou seja, seu trabalho deve se pautar tanto administrativamente quanto pedagogicamente. Isso levou-nos a uma reflexão, pois segundo a Lei 3.466/2018 em seu artigo 36, inciso XI, o diretor deve contemplar esses dois aspectos.

Referências

- ACRE. LEI N° 3.466, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2018. Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2019/01/Lei3466.pdf> Acesso em: 30 ago. 2025
- ANGELO, Francisca Novantino P. de. A educação e a diversidade cultural. IN: Cadernos de educação escolar indígena. (3º grau indígena) N 01, Vol 01, barra do Bugres: Unemat, 2002
- BASTOS, João Baptista. Gestão Democrática. Ed. DP&A, 2005.
- BRASIL. CNE. CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>. Acesso em: 29 ago 2025.
- BRASIL. LEI N. 6001/1973. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wpcontent/uploads/2015/07/19Pensando_Direito3.pdf. Acesso em: 25.jul.2025.
- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf. Acesso em: 15 ago.2025
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934 Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

- BRASIL. CONVENÇÃO OIT 1957. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%Adgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%Adgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 29 jul.2025
- BRASIL. LEI. nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 27 jul.2025.
- BRASIL. Constituição Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 e 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94 Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.p. 393. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/> >Acesso em: 02 ju.2025
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 mar.2025
- BRASIL. LEI Nº. 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001, “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>Acesso em: 12 ago. 2025
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. RBPAAE v.18, n.2, julho, 2002.
- CRESWELL, JW. Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto. [Tradução] Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GIL.A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- PARO. Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOUZA, Cassio Noronha Inglez de. ALMEIDA, Fabio Vaz de. Gestão Territorial em Terras Indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Unesco, 2015. 268 p.: il. Color. (Coleção educação para todos; v. 39. Série vias dos saberes; n.6



4

A educação sob o algoritmo: Como o digital reproduz o colonialismo e o que podemos fazer?

Francisca de Magalhães Melo
Grassinete Carioca Albuquerque Oliveira

4.1 Introdução

Como nos lembra Krenak (2020, p. 08), “[...] nós adiamos o fim de cada mundo, a cada dia, exatamente criando um desejo de verdade de nos encontrarmos amanhã, no final do dia, no ano que vem”. Essa imagem de mundos encapsulados uns nos outros, que se desafiam mutuamente a existir, convida-nos a pensar a educação como espaço de resistência e reinvenção. No entanto, a educação, enquanto prática social e política, tem sido historicamente atravessada por estruturas de poder que moldam não apenas o conteúdo curricular, mas também os sujeitos que dela participam. O modelo hegemônico de educação, predominante na sociedade brasileira, opera sob uma lógica de silenciamento, na qual a voz e a história de vida do educando são, frequentemente, relegadas ao segundo plano. Em seu lugar, constrói a figura do cidadão ideal, moldada pelo neoliberalismo, que se pauta em um discurso que promove o protagonismo individual e a meritocracia, sugerindo que o sucesso é alcançável por meio do esforço pessoal.

Como bem nos lembra Foucault (1987), a relação entre poder e conhecimento é usada como controle social, e a educação atua como uma instituição disciplinar que molda corpos e mentes dóceis para atender a um propósito especialmente econômico. As práticas de vigilância presentes na educação, a hierarquia, o controle do conhecimento, as disciplinas, a divisão de conteúdos, as fileiras das cadeiras nas salas de aula, todos esses elementos atuam em conjunto para manter o sujeito preso a uma ordem social. Esse poder disciplinador continua forte e presente, mesmo depois de passarmos por uma pandemia mundial, que poderia ter ressignificado o modo como atuamos e aprendemos.

A esse respeito, a pandemia de COVID-19 atuou como um catalisador decisivo para a expansão dessa hegemonia. Ao forçar a migração massiva da educação para a modalidade online, sob a justificativa de um “ensino remoto

emergencial” (ERE) Caldeira e Mateo (2024, p. 40)), o cenário global tornou-se terreno fértil para a dependência tecnológica. As experiências educacionais digitais, muitas vezes mal preparadas, concentraram-se, em sua ampla maioria, no acesso a conhecimento especializado, o que evidenciou uma abordagem funcionalista e uma notável ausência de imaginação curricular na diversificação das práticas digitais para fins pedagógicos.

Esse contexto intensificou a centralidade das plataformas digitais, tornando a discussão sobre a colonialidade digital na educação um imperativo para a compreensão das novas dinâmicas de poder e para a busca de caminhos de libertação. Nesse sentido, pesquisadores como Souza; Santos e Castro (2024) complementam essa visão, argumentando que a educação, de forma geral, tem vivenciado a colonização moderna. Eles exemplificam essa colonização ao destacar que os currículos escolares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCCs, (Brasil, 2017; 2018) têm se pautado em atender, principalmente, às necessidades do mercado de trabalho, o que submete a formação humana a uma lógica de produtividade em vez de priorizar o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Essa dinâmica revela-se como parte de uma rede complexa de dominação, que perpetua a subalternização de grupos historicamente marginalizados. A urgência de se repensar esse modelo é evidente, especialmente diante da necessidade de práticas educacionais que promovam o protagonismo dos sujeitos subalternizados e a valorização de seus saberes, culturas e trajetórias.

Ao compreender a educação como um fenômeno relacional — constituída entre sujeitos e marcada pela construção mútua de sentidos e aprendizagens — abre-se espaço para uma abordagem crítica e transformadora. Como destaca Perazzolo (2010, p.1), “toda relação é, por princípio, educativa”, e é na convivência que se dá a essência da aprendizagem, entendida como processo biopsicossocial e cultural. No atual contexto digital, essa problemática ganha contornos ainda mais insidiosos: a colonialidade digital emerge como uma nova forma de dominação, reproduzindo e intensificando desigualdades por meio da plataformação do ensino, da hegemonia algorítmica e da apropriação de dados.

Este capítulo propõe uma análise crítica da intersecção entre educação hegemônica, colonialidade digital e práticas decoloniais. A partir de uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, busca-se compreender como as tecnologias digitais podem tanto perpetuar quanto subverter estruturas coloniais no campo educacional. Ao longo do texto, serão discutidos os mecanismos de silenciamento digital, as estratégias de resistência pedagógica e as possibilidades de construção de uma educação digital soberana e emancipatória.

4.2. A colonialidade digital e a reprodução de desigualdades

A colonialidade digital representa uma nova face de um processo histórico de dominação, aprofundando as desigualdades herdadas do colonialismo clássico. Estruturalmente baseada na extração e apropriação de dados, sustenta-se em um discurso de inovação e inclusão digital que, na prática, reforça uma visão única de mundo e legitima opressões como racismo, xenofobia e LGBTfobia (Joaquim; Pesce, 2025).

A nova ordem de poder global se manifesta como um império sem império e uma governança sem governo, operando de forma informal, invisível e nebulosa, segundo Hardt e Negri (2000). Caldeira e Mateo (2024) argumentam que o imperialismo, estruturado no século XX, criou as condições para o surgimento de novas formas de dominação no século XXI, como o colonialismo digital. Ballestrin (2017) complementa essa análise ao apontar que o grupo Modernidade/Colonialidade negligencia a dimensão imperial contemporânea que, sob o disfarce da neutralidade tecnológica, invade subjetividades, regula comportamentos e impõe valores. Nesse cenário, o colonialismo digital representa uma transformação qualitativa na exploração: o controle territorial e a apropriação de matérias-primas dão lugar à extração de dados, ao controle das infraestruturas digitais e ao domínio dos fluxos de informação.

Portanto, a colonialidade digital representa uma atualização das lógicas coloniais no ambiente tecnológico contemporâneo, reproduzindo as estruturas de dominação descritas por Quijano (1992), Mignolo (2000) e Maldonado-Torres (2007), a partir de três eixos centrais: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Esses conceitos revelam como a lógica colonial que persiste para além da decolonização formal, operando nas estruturas sociais, epistemológicas e ontológicas.

No contexto digital, essas dimensões são intensificadas. A colonialidade do saber, como aponta Mignolo (2000), manifesta-se na hegemonia algorítmica e na padronização dos conteúdos digitais, que privilegiam epistemologias eurocentradas e marginalizam saberes locais e ancestrais. A colonialidade do ser, conforme Maldonado-Torres (2007), é atualizada pela invisibilização de sujeitos subalternizados nas plataformas digitais, pela vigilância algorítmica e pela exclusão de corpos dissidentes. Já a colonialidade do poder, conceito central de Quijano (1992), é evidenciada no controle das infraestruturas tecnológicas por corporações do Norte Global, na extração de dados como nova forma de exploração e na dependência tecnológica dos países periféricos.

As plataformas educacionais e seus algoritmos não são ferramentas neutras, pois reproduzem e intensificam preconceitos e estereótipos

já presentes na sociedade. Isso ocorre porque, como já apontava (2005, p. 75), o “maravilhamento” com a tecnologia muitas vezes ofusca que seus benefícios são acessíveis principalmente aos “grupos sociais dominantes”, deixando a maioria alheia a essa dinâmica. Nesse sentido, Caldeira e Mateo (2024) complementam essa visão, argumentando que a globalização e o avanço tecnológico não apenas remodelaram os instrumentos de dominação, mas também sofisticaram os mecanismos de dependência. Grandes corporações utilizam o discurso da neutralidade tecnológica para ocultar as dinâmicas de exploração e apropriação de dados, perpetuando uma lógica de poder que, mesmo disfarçada, continua a reproduzir as assimetrias entre o Norte e o Sul Global.

A apropriação dos dados dos estudantes por grandes corporações digitais representa uma das mais graves implicações da colonialidade digital, comprometendo a privacidade e a autonomia dos sujeitos. A transição para plataformas como a Google Workspace for Education, inicialmente oferecida sem custos, ilustra essa dinâmica de forma clara. Conforme destacam Caldeira e Mateo (2024), a mudança na política de armazenamento em 2022 revelou a profunda dependência tecnológica das universidades, expondo os riscos associados à perda de autonomia institucional. Esse cenário não apenas obscurece a mercantilização dos dados pessoais dos estudantes e do próprio conhecimento humano, mas também disfarça as lógicas de exploração sob o pretexto de inovação e inclusão, reforçando as assimetrias globais.

4.3 Resistência pedagógica e decolonização do currículo

Em um cenário onde a hegemonia digital é mediada por gigantes da tecnologia do Norte Global, a questão da reprodução do colonialismo no ambiente educacional se torna cada vez mais presente. Conforme Kwet (2021), a arquitetura do colonialismo digital se manifesta através dos serviços onipresentes e amplamente utilizados que estão sob o controle das Big Techs, que ele sintetiza na sigla GAFAM (Google, Amazon, Meta, Apple e Microsoft). Essas empresas não são meramente fornecedoras de serviços, mas sim, os “novos donos de todo o ecossistema digital” Mendonça (2024, p. 1), dominando desde a busca e os sistemas operacionais até as ferramentas de produtividade e as redes sociais.

A influência dos monopólios digitais sobre a infraestrutura da internet levanta questões cruciais sobre soberania, privacidade e autonomia, especialmente no campo da educação, que se encontra cada vez mais entrelaçada com plataformas e serviços de grandes corporações globais. O que se apresenta como avanço universal frequentemente reforça estruturas de

poder, perpetuando visões de mundo e epistemologias dominantes. Como aponta Mendonça (2024), a hegemonia do saber pode se traduzir na estrutura de mecanismos invisíveis de seleção e lógicas computacionais opacas, impostos pelas principais plataformas, que determinam o acesso à informação e aos saberes compartilhados, revelando como essas tecnologias não apenas mediam, mas moldam o que é considerado conhecimento legítimo. Nesse cenário, torna-se urgente promover a autonomia tecnológica, combater o epistemicídio e fortalecer a soberania digital como formas de resistência à padronização estrangeira e à dependência tecnológica.

Diante dessa expectativa, a decolonização do currículo configura-se como uma estratégia pedagógica de resistência, voltada à desconstrução da lógica eurocêntrica e instrumental que permeia a educação, sobretudo no contexto digital. Como destaca Mendonça (2024, p. 173), “é importante que as instituições de ensino e os educadores se questionem sobre as implicações éticas e sociais do uso das tecnologias digitais, buscando sempre um caminho que favoreça a emancipação e a justiça social”.

Para a autora, o letramento digital, no âmbito escolar, precisa ultrapassar o domínio técnico de ferramentas e plataformas, envolvendo uma compreensão crítica da lógica que estrutura o acesso, a circulação e a produção do conhecimento. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre as interações mediadas pelo digital, bem como sobre os impactos sociais decorrentes da inserção das tecnologias no cotidiano escolar, especialmente à luz das dinâmicas do colonialismo digital.

Assim, o letramento digital pode ser entendido como um processo contínuo de construção de consciência e de agência para a atuação no mundo digital no qual os sujeitos se tornam mais capazes de fazerem escolhas conscientes e de transformarem as suas realidades. É urgente ter um olhar crítico para os algoritmos, as redes sociais e os aplicativos que fazem parte do dia a dia, buscando um uso consciente e responsável das tecnologias digitais. Como destaca Buckingham (2010, p. 49), “letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador [...] Apresenta-se também como o desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos diante das informações acessadas via web, bem como a capacidade de elaborar questionamentos sobre as fontes de tais informações”.

A decolonização do currículo não se limita à inclusão de conteúdos de culturas não ocidentais, mas sim a um questionamento profundo da própria base de conhecimento que estrutura a educação. Essa base reflete a colonialidade, que persiste em diversos aspectos da nossa experiência moderna, como “manuais de aprendizagem, critérios acadêmicos, cultura, senso comum, autoimagem dos povos e aspirações dos sujeitos” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). A noção de colonialidade é fundamental para a manutenção de

uma estrutura de dominação que transcende as esferas política e econômica, influenciando o pensamento e validando uma visão de mundo singular.

No contexto digital, isso significa ir além da simples utilização de plataformas e softwares, implicando desconstruir a narrativa de que o conhecimento válido reside apenas em bases de dados e repositórios digitais controlados por corporações. Segundo Joaquim e Pesce (2024, p.46), o colonialismo digital “reforça, como também reconfigura e recrudescer a colonialidade, enquanto produz um discurso tecnológico supostamente universal, pautado na lógica da inclusão digital, da inovação e do grafocentrismo digital”.

No entanto, a lógica da inovação, frequentemente associada ao conceito de “educação disruptiva” Joaquim e Pesce (2024, p.55), é um dos pilares da apropriação do ensino pelas grandes corporações. Para Peixoto (2020), essa lógica serve, na verdade, como um instrumento para conservar a ordem econômica e promover a perda de direitos sociais. A suposta inovação é um recurso para disfarçar a necessidade de o ensino se adaptar às demandas do mercado, configurando-se como um projeto de sociedade que afirma a ordem neoliberal.

Portanto, a resistência pedagógica, no contexto da decolonização do currículo, revela-se como um movimento profundo e multifacetado que articula a escolha consciente de ferramentas digitais com uma redefinição radical do papel do educador. A adoção de tecnologias de código aberto não é um simples ato técnico; é uma decisão política que desmantela o monopólio corporativo sobre o conhecimento e valoriza a colaboração, a transparência e a autonomia.

Nesse processo, o educador transcende a função de mero transmissor de conteúdo. Ele emerge como um agente de empoderamento e de transformação cujo principal objetivo é potencializar os estudantes a se tornarem protagonistas de suas próprias jornadas de aprendizagem. Ao guiar a exploração de múltiplas epistemologias e fomentar o debate crítico, o educador se torna um parceiro na construção do conhecimento, e não sua fonte exclusiva. Isso porque, no pensamento de Freire (2020), a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização.

Assim, a resistência pedagógica se completa ao unir a liberdade tecnológica à liberdade de pensamento, criando um ecossistema educacional verdadeiramente justo e equitativo. Ao formar estudantes a serem criadores e não apenas consumidores, a educação se transforma em uma ferramenta potente para a emancipação que não apenas questiona o modelo colonial, mas ativamente o substitui por práticas que refletem as diversas realidades e vozes do nosso tempo.

4.4 Educação digital soberana e emancipatória: navegando além da dominação

A crescente ubiquidade das tecnologias digitais levanta um questionamento fundamental: a educação digital serve como ferramenta de dominação ou de emancipação? A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018) oferece uma bússola clara ao defender que a competência digital envolve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 8). Essa visão se contrapõe a uma abordagem meramente instrumental, em que a tecnologia é vista apenas como um meio para transmitir conteúdo, sem considerar seu potencial transformador.

A educação digital emancipatória reconhece a tecnologia não apenas como um recurso, mas como um espaço de construção de conhecimento e de agência individual e coletiva. Em vez de impor um currículo pronto, ela se concentra em formar estudantes para serem autores de sua própria jornada de aprendizado. Para isso, o papel do educador evolui do transmissor de informações para o curador de sentidos. Como propõe Rojo (2012), essa curadoria envolve uma mediação crítica, em que o professor auxilia os alunos a navegarem pela vasta e complexa rede de informações, a discernir fontes, a identificar vieses e a construir seu próprio entendimento do mundo.

A subversão da colonialidade digital manifesta-se em iniciativas que reconfiguram a relação entre tecnologia e educação, transitando de um modelo de consumo passivo para a agência criativa e emancipatória. Nesse sentido, laboratórios de fabricação digital (Fab Labs) demonstram a potência da democratização tecnológica ao instrumentalizarem comunidades para a produção de soluções situadas, o que desloca o lócus da produção do conhecimento das corporações globais para o contexto local.

De modo análogo, projetos de mapeamento e comunicação comunitária constituem práticas de resistência epistemológica. Ao permitir que grupos historicamente marginalizados registrem e narrem suas próprias realidades, essas iniciativas não apenas geram dados alternativos, mas também fortalecem o senso de pertencimento e a capacidade de autorrepresentação. Tais abordagens, ao se contraporem ao monopólio informacional e comunicacional, evidenciam que a tecnologia, quando desvinculada de lógicas extrativistas, pode se configurar como uma ferramenta de empoderamento e de reconstrução identitária.

Essas iniciativas compartilham um traço comum: a tecnologia é utilizada para dar voz, visibilidade e poder a quem historicamente foi silenciado ou invisibilizado.

Para que a educação digital seja verdadeiramente emancipatória, ela

deve ir além do acesso a ferramentas e do desenvolvimento de habilidades técnicas. É preciso que ela promova uma reflexão profunda sobre as implicações éticas das tecnologias. A educação digital soberana e emancipatória deve reconhecer a subjetividade dos educandos, compreendendo que cada indivíduo traz consigo uma história, uma cultura e um conjunto de valores que precisam ser respeitados e integrados ao processo de aprendizagem.

Isso requer uma educação que não apenas ensina a usar a internet, mas que também aborda temas como a privacidade de dados, a ética na inteligência artificial, o combate à desinformação e os impactos sociais e ambientais das tecnologias. O objetivo final é cultivar cidadãos digitais que não apenas consomem, mas que também questionam e moldam a tecnologia para o bem-estar coletivo. É essa abordagem que garante que a tecnologia seja uma aliada na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

4.5 Considerações finais

A análise da interseção entre educação hegemônica, colonialidade digital e práticas decoloniais revela um cenário complexo e desafiador. A pandemia de COVID-19, longe de ser um evento isolado, acelerou um processo de expansão da hegemonia digital, expondo a dependência tecnológica e a ausência de imaginação curricular (Joaquim e Pesce, 2025). O que se observou foi uma transição para plataformas digitais que, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento, aprofundaram a colonialidade digital, reproduzindo as lógicas de poder, saber e ser que historicamente subalternizam grupos e saberes (Quijano, 1992; Mignolo, 2000; Maldonado-Torres, 2007).

O maravilhamento com a tecnologia, como apontado por Vieira Pinto (2005), tem ofuscado o fato de que os benefícios e o controle sobre essas ferramentas se concentram nas mãos dos grupos dominantes e das grandes corporações do Norte Global. A apropriação de dados dos estudantes, a padronização de conteúdos por algoritmos e a perda de autonomia institucional, como exemplificado pela política de armazenamento da Google (Caldeira e Mateo, 2024), são manifestações concretas dessa nova forma de dominação. As plataformas digitais não são neutras; elas são arenas de poder que reproduzem preconceitos e intensificam desigualdades.

No entanto, a compreensão da educação como um fenômeno relacional, onde “toda relação é, por princípio, educativa” (Perazzolo, 2010, p.3), aponta-nos para a possibilidade de resistência e transformação. A busca por uma educação digital soberana e emancipatória exige um compromisso com práticas decoloniais. Isso significa, antes de tudo, o reconhecimento da subjetividade dos formandos e a valorização de seus saberes, culturas e trajetórias como ponto de partida para a construção do conhecimento.

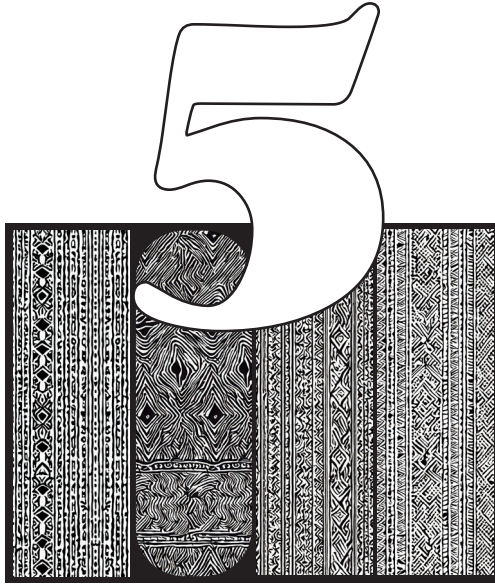
É urgente que a educação se aproprie das tecnologias não para replicar modelos opressores, mas para subverter as lógicas de silenciamento digital. O papel do educador como curador de sentidos (Rojo, 2012), torna-se crucial para guiar os estudantes na leitura crítica do mundo digital, ajudando-os a identificar vieses, a questionar narrativas hegemônicas e a construir uma relação ética e responsável com a tecnologia. Iniciativas como Fab Labs, mídias comunitárias e mapeamentos colaborativos são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para promover a inclusão, o fortalecimento de comunidades e o protagonismo dos sujeitos.

Em última análise, a luta contra a colonialidade digital na educação não é apenas uma questão de acesso a ferramentas, mas de soberania sobre nossos dados, nossos saberes e nossos futuros. É um chamado para que a educação, em sua essência, seja um processo de libertação, em que o digital sirva para amplificar vozes, conectar histórias e construir um mundo mais justo, digno e equitativo.

Referências

- ARAÚJO, J. O algoritmo é um texto. *Texto Livre*, v. 18, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/jP5KCDB8RSKmdFVjRr3Xqj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BUCKINGHAN, D. (2010). Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, 35 (3), 37-58, set/dez.2010. Recuperado em 13. abr. 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FOUCAULT, Michel.: Vigiar e punir: História da violência nas prisões. 41. Ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Colonialismo digital e educação: entrelaçamentos de pedagogias decoloniais para a promoção da democracia cognitivo-digital. *Roteiro*, [S. l.], v. 49, p. e35527, 2024. DOI: 10.18593/r.v49.35527. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/35527>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- PERAZZOLO, Olga Araujo. A essência relacional da aprendizagem: aspectos da antropogênese da função e prática educativa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Anais [...]. São Cristóvão: UFS, 2010. Disponível em: <ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/185/184.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025
- CALDEIRA, Mariana Campos; MATEO, Ramon Andreazza Clemente. Colonialismo digital: considerações sobre uma dependência contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, v. 11, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodico-rease.pro.br/rease/article/download/18009/10408/45099>. Acesso em: 24 ago.
- KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KWET, M. A ameaça nada sutil do Colonialismo Digital. *Outras Palavras*, São Paulo, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil--do-colonialismo-digital/>.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.
- MIGNOLO, W. Historias locales/disenos globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madri: Akal (1ª ed.), 2003.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. (1992), “La Americanidad como Concepto, o América en el Moderno Sistema Mundial”. Revista Internacional de Ciencias Sociales, vol. XLIV, n o 4, pp. 583-591.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Império. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2005. Acesso em: 26.08.2025.
- PEIXOTO, J. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al. (org.). Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 21-32, 2020.
- SOUZA, M. S. M. X. de; SANTOS, Francisco V. dos; CASTRO, J. B. de. Decolonizando Tecnologias por meio da Educação Matemática. Revemop, v. 6, p. e2024014, 9 out. 2024. DOI: 10.33532/revemop.e2024014.
- VIEIRA PINTO, A. O Conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



5

Entre muros e vozes: a educação como direito inapagável em contextos de confinamento

Célio Meireles Frazão
Angela Maria dos Santos Rufino

5.1 Introdução

A educação, enquanto direito social e fundamento de dignidade, é ainda hoje negada a milhões de brasileiros, sobretudo àquelas cujas trajetórias foram historicamente atravessadas pela pobreza, pelo racismo estrutural e pela negação de políticas públicas. Entre os sujeitos mais afetados por essa exclusão encontra-se a população encarcerada, cujo acesso à escolarização é precarizado, intermitente ou inexistente, mesmo diante de um arcabouço legal que assegura esse direito. No interior das prisões, a escola, quando presente, ocupa um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que resiste como possibilidade de reconstrução subjetiva, é constantemente atravessada pelas lógicas do controle, da contenção e da desumanização.

Discutir a educação no cárcere é, portanto, tratar de um tema cuja relevância social, ética e epistemológica é incontestável. A efetivação do direito à aprendizagem para pessoas privadas de liberdade constitui não apenas um imperativo constitucional, mas também um gesto de reparação histórica frente a trajetórias interrompidas por violências múltiplas. Trata-se de reconhecer que, mesmo entre grades e interdições, floresce a potência do humano e da palavra. Nesse sentido, refletir sobre a educação prisional é confrontar a seletividade penal, a necropolítica e a exclusão escolar que se entrelaçam na realidade brasileira, exigindo um olhar crítico e comprometido com a transformação.

Este trabalho propõe-se a recortar esse extenso debate com foco específico em dois marcos normativos que fundamentam juridicamente e eticamente a educação de pessoas em situação de privação de liberdade: a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010, e as Regras de Mandela, de 2015. Esses documentos não apenas afirmam a educação como direito inalienável, mas também apontam para a necessidade de construir um modelo pedagógico

emancipador, sensível às singularidades do contexto prisional. Ao aproximar as bases legais da experiência concreta, busca-se compreender como tais normativas sustentam uma pedagogia da liberdade.

A pesquisa parte do reconhecimento de uma tensão central: embora haja normativas que garantem o direito à educação no cárcere, na prática, esse direito é frequentemente deslegitimado pelas dinâmicas institucionais do sistema prisional. Fragmentação de calendários, ausência de estrutura, vigilância constante e indiferença estatal configuram uma realidade em que o ensino é ofertado como exceção e não como política de Estado. O que está em jogo é, portanto, o abismo entre a legalidade proclamada e a efetividade cotidiana da escolarização em ambientes de reclusão.

Diante disso, este estudo tem por objetivo geral analisar a importância da educação como direito inalienável de pessoas privadas de liberdade, à luz da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e das Regras de Mandela, a fim de reconhecê-las como fundamentos ético-jurídicos de uma pedagogia emancipatória em contextos de reclusão.

A metodologia adotada é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A abordagem qualitativa permite a interpretação crítica dos textos e contextos analisados, reconhecendo que os sentidos atribuídos à educação prisional são social e historicamente construídos. A pesquisa bibliográfica mobiliza autores do campo da educação, da filosofia, da sociologia e da teoria crítica, como Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Achille Mbembe e Djamilia Ribeiro, entre outros, cujas contribuições enriquecem a compreensão dos atravessamentos estruturais e simbólicos da escolarização no cárcere. Já a análise documental foca na leitura crítica e interpretativa dos dois principais marcos normativos, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela, tomando-os não apenas como textos jurídicos, mas como expressões de um compromisso político com a dignidade dos sujeitos encarcerados.

A análise dos dados segue a perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), compreendendo os enunciados legais e acadêmicos como vozes que se entrecruzam, tensionam-se e respondem umas às outras. Na abordagem bakhtiniana, os textos são compreendidos como construções polifônicas, marcadas por posições ideológicas, embates de sentidos e relações de alteridade. Assim, a análise não se limita à interpretação linear dos documentos, mas busca apreender as vozes sociais que neles reverberam, os discursos que disputam hegemonia e as brechas onde emerge a possibilidade de resistência e reexistência.

A estrutura do texto organiza-se em duas seções centrais. A primeira, intitulada “Educação no cárcere como reexistência”, problematiza os sentidos atribuídos à escolarização no contexto prisional, explorando suas dimensões

simbólicas, políticas e subjetivas. A partir de uma leitura crítica e sensível, discute-se o papel da escola como fissura na lógica disciplinar do cárcere, bem como a emergência de saberes subalternizados e práticas pedagógicas insurgentes. A segunda seção, intitulada “Quando a Lei ensina a esperança: a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela como vozes da liberdade”, analisa os dois documentos normativos como marcos ético-jurídicos fundamentais, discutindo seus princípios, desafios de aplicação e potencial emancipador. Nessas duas seções, articulam-se teoria e legislação, vivência e linguagem, com o intuito de contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia da liberdade em espaços de contenção.

5.2 Educação no cárcere como reexistência

A eleição terminológica “estudantes privados de liberdade” não constitui mero eufemismo semântico, tampouco artifício retórico para amenizar o regime de reclusão. É, antes, um gesto fundante de ruptura epistemológica com séculos de estigmatização ontológica. Trata-se de uma reconfiguração categorial que desloca o sujeito do lócus da penalidade para o território ético da educação que opera uma transmutação simbólica (Bourdieu, 1982) em que a identidade social de “preso” é desfeita e substituída pelo reconhecimento político de “sujeito cognoscente”. Esse deslocamento não é neutro; ele é ato discursivo de insurgência contra os dispositivos da desumanização carcerária, forjando brechas na narrativa hegemônica que nega a esses corpos o direito de pensar, criar, narrar-se.

Educar no cárcere é, nesse sentido, um ato de fundação: instaurar o humano onde o Estado instituiu o silenciamento, reacender a linguagem onde a contenção tentou sufocar a subjetividade. É neste cenário que emerge o perfil sociogenético da privação de liberdade, cuja composição revela as engrenagens de uma engenharia social seletiva e necropolítica. Os dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2023) não são abstrações neutras: 67% dos encarcerados são negros, 75% não concluíram o Ensino Fundamental, e 82% pertencem às camadas empobrecidas da população.

Esses números desenham uma cartografia viva da exclusão inscrita no corpo da nação. Trata-se da convergência de dispositivos de apagamento: a seletividade penal, que transforma corpos racializados em matéria-prima da engrenagem punitiva (Alves, 2018); a violência epistêmica, que interrompe precocemente trajetórias escolares e instala zonas de não-ser educacional (Fanon, 2008); e a economia política do encarceramento, onde o Estado penal substitui o Estado social, gerindo a miséria com celas no lugar de políticas públicas (Wacquant, 2007).

Neste contexto de iniquidade estrutural, educar no cárcere ultrapassa em muito a lógica da escolarização tradicional. Não se trata apenas de ofertar conteúdos disciplinares ou garantir o cumprimento formal de metas institucionais, mas de instaurar uma topografia simbólica em que o ato pedagógico resista à gramática do silenciamento. A presença da escola em espaços de reclusão inaugura o que poderíamos chamar de uma atopia freireana: um lugar paradoxal, simultaneamente dentro e fora da lógica disciplinar que sustenta o cárcere. A sala de aula se converte em fissura ontológica, em suspensão provisória do tempo opressor, onde a palavra, o pensamento e a escuta podem reexistir.

Nesse microespaço, sustentado por gestos cotidianos de resistência, dá-se o que Deleuze e Guattari (1980) chamaram de guerrilha semiótica. Cada sílaba pronunciada por um estudante privado de liberdade carrega o peso de uma história interrompida e, ao mesmo tempo, a potência de uma biografia reescrita. A educação ali se reinventa como prática de autopoiesis identitária (Maturana; Varela, 1972), onde o sujeito, ao se reconhecer pensante, reinscreve sua existência para além da condição de réu ou interno. Como sublinha Goffman (1961), o estigma institucional impõe máscaras e reduz vidas à sua forma processual. A escola, ao contrário, restitui nomes, escuta histórias, reinscreve trajetórias.

Educar no cárcere não é apenas ensinar; é descolonizar o tempo, abrir frestas no concreto para que respirem saberes que sempre estiveram à margem. Trata-se de um movimento de justiça cognitiva (Santos, 2015) em que os saberes populares, orais, subalternizados encontram, enfim, espaço de legitimação. A sala de aula, no contexto prisional assume a forma de uma zona insurgente, isto é, um espaço de ruptura e resistência frente às normas instituídas pelo sistema carcerário.

Ali, longe de ser mero ambiente de transmissão de conteúdos escolares, o ato pedagógico transforma-se em recomposição da humanidade, restaurando vozes historicamente silenciadas e trajetórias continuamente interrompidas. Nesse território simbólico, insurgem os chamados “saberes sujos”, expressão cunhada por Djamila Ribeiro (2019) para nomear os conhecimentos oriundos das experiências de vida de sujeitos marginalizados, cuja legitimidade é sistematicamente negada pelas instituições tradicionais de produção do saber, como a academia.

Esses saberes, enraizados na oralidade, na vivência das periferias, na resistência à exclusão racial, econômica e epistêmica, colidem com a ideia de pureza do saber acadêmico, que historicamente valoriza o distanciamento, a abstração e a normatividade eurocentrada. Na prisão, esses conhecimentos, indisciplinados, impuros, afetivos, coletivos, rompem o monopólio epistêmico das elites letradas, exigindo reconhecimento político e institucional

Já não se trata de apenas ensinar, mas de legitimar outras formas de saber, outras maneiras de narrar o mundo e de se compreender nele.

Cada palavra escrita ou pronunciada por estudantes privados de liberdade carrega uma denúncia cifrada: contra uma pedagogia da ausência que os ignorou antes mesmo do cárcere; contra uma arquitetura do silêncio que se materializa nos muros, nas celas e na rotina opressiva; contra a lógica institucional que transforma sujeitos em números e vidas em processos. A escrita que emerge desses corpos confinados é ato de insurgência epistêmica e ontológica, instiga o sistema que os encarcerou e afirma, com potência, que existe pensamento, sentimento e história onde se tentou instaurar apenas vazio e submissão.

Assim, a escola no cárcere não apenas ensina: ressignifica existências. Ela é brecha no concreto, germinação de subjetividade em solo árido, ato de insurgência e esperança que confronta a prisão como aparato de exclusão, convertendo a palavra em instrumento de liberdade simbólica. Contudo, a efetividade da educação no cárcere não pode depender unicamente da boa vontade de educadores, da dedicação de gestões escolares ou da resistência dos próprios estudantes.

Educar no cárcere exige também um compromisso legal e ético do Estado, ancorado em normativas que garantam a permanência, a continuidade, a qualidade e o sentido da experiência formativa. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela (2015) constituem um arcabouço que afirma, de forma inequívoca, o direito à educação como prerrogativa inalienável de todo ser humano, mesmo em situação de privação de liberdade.

Não obstante o arcabouço normativo que assegura o direito à educação para pessoas privadas de liberdade, persiste um abismo doloroso entre a letra da lei e a realidade concreta das prisões brasileiras. Esse hiato não se dá por omissão accidental, mas pela persistência de um modelo carcerário que prioriza a contenção física em detrimento da emancipação cognitiva. A retórica jurídica, presente na Constituição Federal, na LDB e nas diretrizes específicas, declara a educação como direito inalienável; porém, no cotidiano das unidades prisionais, essa promessa desintegra-se diante de práticas que naturalizam a interrupção, o imprevisto e a precariedade estrutural.

A rotina prisional é regida por uma hiper-ritualização do tempo, ou seja, por uma obsessiva regimentação dos corpos e das ações, em que cada movimento depende da autorização de agentes externos à lógica pedagógica. As aulas são sistematicamente interrompidas por razões alheias ao processo educativo: trancamentos repentinos, revistas coletivas, transferências inesperadas, movimentações internas, entre outros dispositivos de controle

que reduzem a escola à condição de apêndice administrativo. Não há continuidade temporal nem segurança institucional para o trabalho docente; o calendário escolar é fragmentado, instável, por vezes fictício, corroído por uma lógica carcerária que prioriza o confinamento à aprendizagem.

Além disso, a vigilância constante sobre estudantes e professores, não apenas física, mas simbólica, reforça um ambiente de medo, inibição e censura, que se opõe frontalmente aos princípios da liberdade de expressão e da escuta sensível que devem constituir o ato pedagógico. Soma-se a isso a ausência de infraestrutura mínima: muitas unidades carecem de salas de aula adequadas, bibliotecas acessíveis, carteiras em bom estado, materiais didáticos atualizados, espaços de pesquisa ou de criação artística. O que se oferece, em muitas situações, é uma educação improvisada em celas ou corredores, marcada mais pela tentativa do que pela garantia.

Diante desse cenário, instala-se o que Benevides (1998) denominou de pedagogia do desalento: uma prática educativa desmotivada, desamparada por políticas estruturantes, que transmite ao estudante a mensagem implícita de que sua formação é secundária ou mesmo dispensável. O desalento aqui não é psicológico apenas, mas estrutural e institucional, forjado por uma engrenagem que simula o cumprimento da lei enquanto opera a negação cotidiana do direito.

Consequentemente, emerge o que Boaventura de Sousa Santos (2015) identifica como “ilha epistemológica”: um espaço isolado dentro do cárcere, onde se ensina sem escuta, se aprende sem contexto e se promete reintegração sem fornecer ferramentas concretas para que ela ocorra. A educação, nesses moldes, desconecta-se da vida concreta dos sujeitos, tornando-se mais um rito burocrático do que um projeto real de transformação. A “reinserção social” torna-se, assim, uma ficção tecnocrática, esvaziada de potência, sustentada por discursos oficiais que não se traduzem em práticas efetivas.

Portanto, educar no cárcere, diante dessa realidade, exige mais do que boas intenções: requer ruptura com a lógica punitiva que instrumentaliza o tempo, neutraliza o espaço e silencia a palavra. Exige que o Estado não apenas autorize, mas estruture, respeite e proteja o ato educativo como prática de justiça e de humanidade.

Nesse cenário, é fundamental compreender que as normativas educacionais voltadas à população privada de liberdade não devem ser lidas como simples registros administrativos ou exigências técnicas, mas como expressões vivas de um projeto ético-emancipatório que inscreve o direito à educação como valor fundante da dignidade humana.

Elas operam como ferramentas institucionais de responsabilização, capazes de transformar enunciados jurídicos abstratos em práticas concretas, exigindo do Estado a implementação de políticas consistentes e permanentes.

Ao normatizar aspectos como o acesso, a permanência e a qualidade da educação no cárcere, essas diretrizes se afirmam como mecanismos de conversão do direito em efetividade, combatendo a negligência estrutural que historicamente afeta esse campo.

Conforme defende Batista (2003), tais normativas funcionam como instrumentos contra a volatilidade das políticas públicas, resistindo à descontinuidade e à desresponsabilização que marcam grande parte das ações estatais no sistema prisional. Elas não apenas organizam o campo da ação educativa, mas delimitam obrigações institucionais e criam condições para que o direito à educação deixe de ser uma promessa e se converta em realidade verificável. Nesse sentido, tornam-se verdadeiros marcos jurídicos e políticos, dotados de potencial para tensionar o aparato estatal e reivindicar a justiça social como horizonte de ação.

Ao mesmo tempo, essas normativas podem ser entendidas como expressões de uma epistemologia da esperança, na acepção proposta por Giroux (2011), pois operam em contextos de extrema adversidade como vetores de transformação possível. Elas sinalizam que, mesmo dentro das estruturas mais repressoras, é possível instaurar espaços de escuta, criação e reconstrução subjetiva. A normatividade educacional no cárcere, portanto, não se limita a prescrever regras, mas institui brechas na lógica da exclusão, permitindo que o ato educativo floresça como resistência. Trata-se de uma pedagogia do possível, que rompe com a ideia de que certos corpos estão condenados ao silêncio e à ignorância e os reinscreve no campo da dignidade e da produção de sentido.

Nesse processo, o conhecimento não é tratado como ferramenta de adesamento, mas como aquilo que Dussel (1973) denominou tecnologia de libertação, um instrumento através do qual o sujeito se reconhece como autor da própria história, mesmo quando submetido às engrenagens da contenção. A educação, ancorada em normativas claras e garantidas, torna-se então um ato político de reconfiguração da subjetividade, afirmando que o pensamento, a crítica e a criação são possíveis inclusive, e sobretudo, nas margens mais endurecidas da sociedade.

Assim, educar no cárcere revela-se uma prática essencialmente dialética, pois carrega em sua estrutura uma dupla dimensão que articula passado e futuro, dor e possibilidade, silenciamento e reinvenção. De um lado, representa um ato de reparação histórica, na medida em que busca resgatar trajetórias interrompidas pela desigualdade estrutural, pela seletividade penal e pelo apagamento educacional que antecede o encarceramento. Trata-se de restituir simbolicamente o direito à aprendizagem que foi sistematicamente negado ao longo da vida de muitos dos sujeitos privados de liberdade. A educação, nesse sentido, emerge como tentativa de recompor uma

narrativa biográfica que foi fragmentada pelo abandono social, reerguendo vínculos com a dignidade, a cidadania e a consciência de si.

De outro lado, educar no cárcere constitui um projeto de caráter emancipatório, orientado pela construção de horizontes de possibilidade que rompem com o determinismo da exclusão. Esse movimento em direção ao que Ernst Bloch (1959) nomeia de *futurum possibile*, o futuro como campo aberto ao que ainda pode ser, é alimentado pela ativação do pensamento complexo, como propõe Edgar Morin (1990), que valoriza a articulação entre razão e sensibilidade, entre análise crítica e imaginação transformadora. A presença da escola dentro da prisão não se limita a levar conteúdos didáticos a um espaço inóspito, mas realiza uma operação simbólica potente: converte a cela, tradicionalmente associada à contenção, em sala de aula, espaço de criação e reexistência.

Ao ser instaurada nesse território marcado pela dor e pela disciplina, a escola recompõe o tempo da vida com um novo ritmo, provocando o cronograma opressor do cárcere e oferecendo aos sujeitos um tempo outro, um tempo que não obedece às engrenagens do controle, mas ao compasso da escuta, da reflexão e da expressão. Ela amplia horizontes existenciais ao permitir que o pensamento ultrapasse os muros físicos e simbólicos da prisão.

Devolve à palavra sua função original, que é a de comunicar existência, de afirmar que há vida pensante onde antes se decretou apenas silêncio. A educação, nesse contexto, torna-se linguagem de resistência e gesto de humanidade. Em sua plenitude, educar no cárcere é fazer do labirinto de concreto uma travessia simbólica. Mesmo sob o olhar constante do panóptico, mesmo entre grades e cadeados, mesmo sob a ameaça permanente da interrupção, a escola floresce como jardim clandestino, como atopia viva, como lugar impossível que insiste em existir. Na contramão da necropolítica (Mbembe, 2016), a normatividade educacional torna-se antídoto, abrigo, sinal de civilidade. Ela assegura que o direito à palavra, ao sonho e à reinvenção de si não seja apagado pela lógica da punição.

E assim, onde o Estado ergue muros de esquecimento, a educação escava túneis de memória. Onde o sistema decreta a morte social, a sala de aula acende velas de subjetividade rebelde. Porque educar no cárcere é, antes de tudo, um ato obstinado de fé na luz que habita cada mente humana, por mais que tentem apagá-la.

Esse gesto educativo que resiste, mesmo entre as fissuras do concreto e sob o olhar disciplinador do cárcere, não se ergue apenas da vontade individual de educadores ou da resiliência dos próprios estudantes. Ele encontra alicerce, também, em instrumentos normativos que afirmam o direito à educação como cláusula civilizatória irrenunciável. Se, por um lado, o cotidiano prisional tende a obscurecer a palavra, fragmentar o

tempo e esvaziar o sujeito, por outro, existem documentos que rompem com esse silenciamento estrutural, estabelecendo princípios éticos e políticos para a garantia da educação em contextos de privação de liberdade.

É nesse horizonte de reconhecimento jurídico e responsabilidade institucional que se inscrevem a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010, e as Regras de Mandela, de 2015. Mais do que textos legais, tais documentos se configuram como declarações de humanidade, linhas de resistência codificadas que afirmam que nenhum muro, por mais alto que seja, pode encerrar o direito de aprender. Assim sendo, a seção seguinte dedica-se à análise desses dois marcos, não apenas por seu conteúdo técnico, mas porque neles pulsa uma pedagogia da dignidade, aquela que, mesmo em territórios de esquecimento, insiste em reacender a luz onde o Estado tentou apagar a esperança.

5.3 Quando a lei ensina a esperança: a resolução conselho nacional de educação - cne/ceb nº 2/2010 e as regras de mandela como vozes da liberdade

As normativas jurídicas que regem a educação no cárcere, notadamente a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos, conhecidas como Regras de Mandela, não devem ser interpretadas apenas como orientações técnicas ou administrativas. Elas constituem expressões formais de uma epistemologia da esperança, instaurando marcos legais que reconhecem a potência educativa mesmo em contextos de privação extrema. São, em essência, dispositivos normativos que conferem densidade política e jurídica à ideia de que o direito à educação ultrapassa os muros da exclusão e se afirma como cláusula civilizatória em qualquer circunstância.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010, ao estabelecer diretrizes nacionais para a oferta de educação a jovens e adultos em situação de privação de liberdade, marca um ponto de inflexão no tratamento da escolarização em espaços prisionais no Brasil. Ela parte do reconhecimento de que o acesso à educação é um direito humano fundamental, previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966). Nesse sentido, observa-se:

A cidadania ativa implica o exercício permanente de direitos e deveres, não apenas na esfera política, mas também no acesso aos bens sociais fundamentais, como a educação. Negar esse direito a qualquer pessoa, mesmo em privação de liberdade, é perpetuar um modelo de exclusão que corrói a própria base democrática do Estado de Direito (Benevides, 1998, p. 54).

Entre os seus dispositivos mais relevantes está a exigência de que os sistemas de ensino, em parceria com os órgãos da administração penitenciária, garantam condições adequadas para o desenvolvimento das atividades escolares. Isso inclui desde a infraestrutura física até a formação dos professores e a elaboração de currículos que dialoguem com as realidades vividas pelos sujeitos privados de liberdade. Como apontam Oliveira e Costa (2020), o caráter intersetorial proposto pela Resolução exige uma ruptura com a lógica fragmentária das políticas públicas e demanda ações coordenadas que reconheçam a educação como dimensão estruturante da cidadania. Decerto:

A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações: I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal [...] e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária; II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]; III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e à implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade; IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade, prevendo atendimento diferenciado [...] considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade [...]; [...] VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, com a flexibilidade prevista na LDB. As autoridades responsáveis pela execução penal deverão propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais. Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em conta as especificidades da política de execução penal (Brasil, 2010, p. 2-3).

Contudo, o principal valor da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 reside na sua capacidade de afirmar a escola como um espaço de reinvenção subjetiva e de resistência simbólica. Ela não apenas afirma o direito de estudar, mas inscreve esse direito no território da dignidade, exigindo que a escola penitenciária seja pensada como um espaço de acolhimento, de escuta e de reescrita das narrativas interrompidas. Giroux (2011) argumenta:

A pedagogia da esperança, quando aplicada aos contextos de exclusão extrema, não se limita a transmitir conteúdos; ela confronta a estrutura que produz a exclusão, oferecendo ferramentas críticas para que os sujeitos possam reescrever suas histórias. Isso significa criar condições para que a aprendizagem se torne um ato de liberdade, mesmo em espaços de confinamento (Giroux, 2011, p. 78).

As Regras de Mandela, aprovadas pela Assembleia Geral da ONU em 2015, consolidam-se como documento de referência internacional para o tratamento digno de pessoas presas. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, essas regras não se limitam à gestão prisional no sentido estrito, mas incluem diretrizes expressas sobre o direito à educação. Em seu dispositivo legal 104, as Regras estabelecem que deve ser dada atenção especial à educação dos presos, particularmente de analfabetos e jovens, e que essa educação deve ser o mais próximo possível do sistema externo para facilitar a reintegração social (ONU, 2015). Essa orientação é fundamental, pois reconhece que a educação não é um privilégio, mas um fator estruturante da reinserção social. Argumenta Ribeiro (2019):

Negar o acesso à educação nas prisões é negar a humanidade de seus ocupantes. Ao assegurar que os programas educativos sejam equivalentes aos do sistema externo, as Regras de Mandela não apenas promovem a reintegração, mas também reconhecem que a dignidade humana não pode ser suspensa pelo encarceramento (Ribeiro 2019, p. 112).

No Brasil, a incorporação das Regras de Mandela ao debate sobre o sistema prisional é recente e ainda enfrenta resistências, sobretudo no que diz respeito à sua aplicabilidade concreta. A despeito do compromisso assumido perante organismos internacionais, a realidade brasileira ainda se caracteriza por um descompasso entre os princípios consagrados pelas Regras e a estrutura precária das prisões.

Esse cenário de negação de direitos exige que a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela sejam interpretadas de forma integrada, como dispositivos complementares que se retroalimentam. Enquanto a Resolução estabelece as bases legais e pedagógicas para a organização da educação nas prisões brasileiras, as Regras de Mandela conferem densidade internacional e legitimidade ética a esse processo. Juntas, ambas constroem uma gramática jurídica da esperança, que se opõe frontalmente à gramática da exclusão e da punição. Como sustenta Bloch (1959):

A esperança não é uma utopia ingênua; é uma categoria concreta que se manifesta nas fissuras do presente, antecipando possibilidades que ainda não se realizaram, mas que já se insinuam como necessidade histórica. É na educação, mesmo em territórios de desesperança, que essa potência se encarna (Bloch, 1959, p. 146).

Em termos pedagógicos, essas normativas exigem uma abordagem que valorize o protagonismo dos sujeitos privados de liberdade, reconhecendo-os como detentores de saberes legítimos e como participantes ativos de seu processo formativo.

A pedagogia que emerge desses marcos legais, portanto, não se reduz a uma instrução técnica, mas deve ser compreendida como ato ético e político. Tal como propõe Paulo Freire (1996), a educação é prática da liberdade quando se realiza em diálogo com os oprimidos, permitindo-lhes dizer a sua palavra e nomear o mundo. No ambiente prisional, esse gesto ganha contornos dramáticos: a palavra do sujeito encarcerado é frequentemente silenciada pela lógica punitiva, e a escola se torna, muitas vezes, o único espaço em que essa palavra pode ser escutada e ressignificada.

Nesse sentido, as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 ecoam diretamente a pedagogia freireana. Ao insistirem na formação continuada dos docentes, na elaboração de projetos pedagógicos que respeitem as especificidades dos sujeitos e na promoção da cidadania, tais diretrizes reconhecem que ensinar no cárcere é mais do que transmitir conteúdos: é criar condições de possibilidade para a reconstrução do sujeito em sua inteireza. Como salienta Freire:

A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. [...] A prática educativa deve ser orientada por uma concepção crítica da realidade, e não por um idealismo alienado. [...] Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Ensinar exige a incorporação da experiência anterior dos educandos (Freire, 1996, p. 78-79).

Esse respeito à experiência anterior dos educandos, aliás, é central na configuração de uma pedagogia penitenciária democrática. O encarceramento, ao impor a ruptura com o cotidiano e os vínculos comunitários, tende a desumanizar o sujeito. A escola, nesse contexto, não pode ser mera extensão do regime disciplinar, mas precisa funcionar como espaço contra-hegemônico. Ela deve romper com a lógica do castigo e promover, por meio da escuta e do reconhecimento, uma ética da acolhida. Como afirma Silva (2021):

O maior desafio da educação em prisões é justamente escapar da função legitimadora do encarceramento. Uma escola que apenas reproduz o controle social não educa: ela domestica. A verdadeira educação, ao contrário, deve ser uma prática de resgate, de reconstrução dos vínculos com a própria humanidade, frequentemente desfigurada no cotidiano prisional (Silva, 2021, p. 203).

É nesse ponto que a interface entre a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela se revela mais potente. Ambas compartilham o reconhecimento de que a educação é direito inalienável e, ao mesmo tempo, meio estratégico para a redução da reincidência criminal, para a reintegração social e para o fortalecimento da autoestima dos sujeitos. Quando bem implementadas, essas diretrizes favorecem a construção de um ambiente educativo que

desafia a cultura institucional da prisão e afirma, contra todas as evidências do cotidiano carcerário, a possibilidade de recomeçar.

No entanto, a efetivação dessa pedagogia da esperança ainda encontra inúmeros entraves. A começar pela ausência de políticas públicas integradas que garantam, de fato, a presença de profissionais qualificados e comprometidos com o trabalho educativo em prisões. Em muitos estados brasileiros, os professores enfrentam condições precárias de trabalho, falta de segurança, ausência de materiais didáticos e de apoio pedagógico. Segundo Santos e Teixeira (2021):

A política educacional para o sistema prisional permanece marcada por descontinuidade, imprevisto e baixa prioridade orçamentária. Ainda que existam normativas avançadas, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, sua implementação tem sido desigual e fragmentada. Muitos estabelecimentos prisionais sequer possuem salas adequadas para o funcionamento das atividades escolares (Santos; Teixeira, 2021, p. 49).

A fragmentação institucional que separa as esferas da educação e da segurança pública também dificulta a implementação de uma proposta pedagógica coerente. Na maioria das unidades prisionais, a lógica punitiva prevalece sobre a lógica educativa. A autorização para acesso às salas de aula depende do corpo de segurança, e os projetos pedagógicos muitas vezes são subordinados à dinâmica da vigilância. Essa tensão permanente entre o controle e a emancipação desafia os educadores, exigindo deles não apenas competência técnica, mas sobretudo sensibilidade política e compromisso ético.

Outro ponto crítico é a ausência de um currículo verdadeiramente emancipador, capaz de dialogar com as experiências de vida dos estudantes privados de liberdade. Conforme apontam Lima e Araújo (2018), a simples transposição do currículo da escola regular para o ambiente prisional pode provocar o sentimento de inadequação e fracasso escolar. É necessário, portanto, pensar em práticas pedagógicas que partam da realidade dos sujeitos, valorizando suas histórias, suas linguagens e seus saberes. Como defendem os autores:

A escola no cárcere precisa ser reinventada a partir dos sujeitos que a compõem. Isso significa romper com o currículo bancário, centrado na memorização e na disciplina, e apostar em uma pedagogia que reconheça os detentos como sujeitos históricos, com capacidade de refletir, interpretar e transformar o mundo que os cerca (Lima; Araújo, 2018, p. 97).

As Regras de Mandela, nesse sentido, não apenas autorizam essa reinvenção, como a convocam. Ao determinarem que a educação no cárcere deve ser

equivalente à oferecida fora dele, e ao exigirem que ela favoreça a reintegração social, essas normas internacionais nos obrigam a repensar a função da escola na prisão. Não se trata apenas de ensinar a ler, escrever ou fazer cálculos embora esses sejam direitos fundamentais, mas de possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano, mesmo sob o peso das grades.

Cabe destacar que essa perspectiva encontra respaldo também em experiências internacionais bem-sucedidas. Em países como Noruega, Finlândia e Canadá, a educação nas prisões é tratada como prioridade estratégica para a redução da criminalidade e promoção da justiça social. Nesses contextos, os presos são considerados cidadãos com direitos, e a escola é estruturada para apoiar sua reabilitação integral. No Brasil, ainda estamos distantes dessa realidade, mas as normativas como a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela oferecem os fundamentos para uma transição paradigmática.

Não se pode esquecer, contudo, que a transformação da realidade carcerária passa também pela escuta das vozes dos próprios detentos. Muitas vezes invisibilizados pelas estatísticas, são eles que enfrentam diariamente a violência institucional, a precariedade material e o estigma social. O relato de um estudante preso, registrado em pesquisa de campo por Oliveira (2022), evidencia a potência da educação nesse contexto:

Aqui dentro, tudo é cinza. A cela, o pátio, a comida, os dias. Só a sala de aula tem cor. Quando eu estou estudando, é como se eu não estivesse preso. A professora escuta a gente, fala com respeito. Eu comecei a escrever sobre minha vida, sobre o que eu quero fazer quando sair. Acho que a escola é o único lugar onde eu ainda sou alguém (Oliveira, 2022, p. 135).

Esse testemunho sintetiza o que Freire (1996) chamaria de inédito viável: a capacidade de projetar um futuro diferente, mesmo em contextos de opressão. É essa capacidade que a escola no cárcere precisa nutrir. Não apenas como política pública, mas como projeto ético, como compromisso com a vida.

Por fim, é importante reiterar que a educação no cárcere não se restringe ao espaço físico da escola ou ao tempo das aulas. Trata-se de um processo mais amplo, que exige articulação com políticas culturais, de saúde, de trabalho e de assistência social. Como aponta a própria Resolução CNE/CEB nº 2/2010, a educação deve estar associada a ações complementares como o fomento à leitura, o acesso à cultura e à inclusão digital. A escolarização, nesse caso, é o ponto de partida para um projeto maior de reintegração e de reparação.

Por fim, é importante reiterar que a educação no cárcere não se restringe ao espaço físico da escola ou ao tempo das aulas. Trata-se de um processo

mais amplo, que exige articulação com políticas culturais, de saúde, de trabalho e de assistência social. Como aponta a própria Resolução CNE/CEB nº 2/2010, a educação deve estar associada a ações complementares como o fomento à leitura, o acesso à cultura e à inclusão digital. A escolarização, nesse caso, é o ponto de partida para um projeto maior de reintegração e de reparação.

Em suma, tanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 quanto as Regras de Mandela convocam a sociedade a repensar o papel da educação em espaços de confinamento. Mais do que mecanismos legais, são expressões de uma pedagogia humanista, que aposta na potência transformadora da palavra, da escuta e do reconhecimento. Cabe aos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas acolher esse chamado e transformar os dispositivos normativos em práticas vivas de emancipação.

5.4 Considerações finais

A análise da educação em contextos de privação de liberdade, à luz da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e das Regras de Mandela, permitiu evidenciar que, embora o direito à educação esteja formalmente assegurado nos marcos legais nacionais e internacionais, sua efetivação no cotidiano das unidades prisionais brasileiras encontra barreiras estruturais, políticas e simbólicas que revelam um Estado ainda ausente ou omissivo diante da precariedade educativa no cárcere. Essa constatação não é nova, mas se atualiza diante de um cenário de recrudescimento punitivista e de naturalização da exclusão, em que a escola é frequentemente tratada como concessão e não como direito fundamental.

Ao longo deste trabalho, compreendemos que a educação no cárcere é mais do que uma política pública é um dispositivo ético de reinvenção da humanidade em contextos marcados pela violência institucional, pelo racismo estrutural e pela negação de direitos básicos. A educação, nesses espaços, não apenas proporciona a construção de saberes escolares, mas também reacende a linguagem, a memória, o pensamento crítico e o sentimento de pertencimento ao instigar a lógica do silenciamento e da morte social imposta pelas engrenagens do sistema penal.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 representa um marco normativo de grande relevância, na medida em que propõe diretrizes específicas para a organização da oferta educacional em estabelecimentos penais, valorizando a articulação intersetorial, a formação de professores e a adaptação curricular às especificidades do contexto prisional. Contudo, a sua implementação esbarra na fragmentação das políticas públicas, na ausência de orçamento específico, na insuficiência de infraestrutura escolar nas unidades prisionais e,

sobretudo, na resistência institucional à presença da escola dentro do cárcere.

As Regras de Mandela, por sua vez, conferem uma dimensão internacional e ética ao debate, ao reafirmarem o direito à educação como componente central do tratamento digno da pessoa presa. Tais diretrizes expandem o horizonte de possibilidades ao reconhecer que a reintegração social começa no acesso à palavra, ao pensamento, à formação e à escuta. No entanto, a sua recepção no Brasil ainda é tímida e enfrenta um contexto político marcado pela criminalização da pobreza e pela lógica da punição como eixo estruturante da gestão carcerária.

A tensão entre os marcos legais e a realidade concreta do cárcere é também uma tensão entre o possível e o necessário. Destaca-se que a educação é sempre um ato de coragem, de denúncia e de anúncio. Denúncia de uma realidade que nega a humanidade; anúncio de uma nova forma de ser e estar no mundo. Nesse sentido, educar no cárcere é afirmar que mesmo sob os escombros da contenção, pode florescer o pensamento crítico e a subjetividade insurgente. É um gesto de justiça cognitiva ao reconhecer a pluralidade de saberes que emergem das periferias do mundo e que foram sistematicamente silenciados pelos projetos hegemônicos de poder e conhecimento.

Diante disso, este trabalho propõe um conjunto de recomendações que visam contribuir para o fortalecimento da educação em contextos de privação de liberdade como direito inalienável e como prática de liberdade no sentido freireano do termo. Tais recomendações não se restringem à dimensão normativa, mas apontam para ações concretas que exigem compromisso político, institucional e social.

A primeira recomendação é o fortalecimento da intersetorialidade entre as Secretarias de Educação, os órgãos do sistema de justiça criminal e a administração penitenciária, de modo a garantir que a educação no cárcere seja tratada como política de Estado e não como ação pontual. A construção de protocolos interinstitucionais claros e vinculantes é fundamental para assegurar a permanência, a continuidade e a qualidade do processo educativo nas unidades prisionais.

Em segundo lugar, é imprescindível a valorização da formação inicial e continuada dos educadores que atuam no sistema prisional. A especificidade do contexto exige não apenas domínio dos conteúdos pedagógicos, mas também sensibilidade ética, formação em direitos humanos e capacidade de atuar em situações-limite. Por certo, o educador prisional não pode ser visto como um agente técnico, mas como sujeito político que constrói pontes entre a palavra e o mundo, entre o cárcere e a liberdade.

Outra medida urgente diz respeito ao investimento em infraestrutura. Muitas unidades não contam com espaços adequados para o desenvolvimento das atividades escolares, e quando contam, estes são frequentemente utili-

zados para outras finalidades institucionais. É necessário garantir salas de aula com mobiliário apropriado, materiais didáticos atualizados, acesso à internet (nos casos aplicáveis), bibliotecas e espaços de expressão artística. A precariedade física da escola no cárcere é uma forma de violência simbólica, que reforça a ideia de que o preso não é digno de uma educação plena.

Ademais, recomenda-se a ampliação dos programas de remissão de pena pela leitura e pela educação formal, garantindo que essas ações não sejam tratadas como privilégios, mas como estratégias fundamentais de ressocialização e de reconhecimento da agência intelectual dos sujeitos privados de liberdade. Frisa-se que tais programas têm se mostrado eficazes não apenas na redução da reincidência, mas na reconstrução da autoestima, da identidade e dos vínculos familiares e sociais.

Por fim, é necessário promover a escuta ativa das pessoas privadas de liberdade na construção e avaliação das políticas educacionais. O direito à voz é parte constitutiva do direito à educação. Ignorar as narrativas, demandas e propostas dos sujeitos que vivem o cárcere é perpetuar uma pedagogia da ausência. As políticas educacionais devem ser construídas com os estudantes e não apenas para eles. A presença de conselhos escolares nas unidades prisionais, com participação de internos, professores, técnicos e gestores, pode ser um caminho para democratizar a gestão educacional no sistema penal.

Conclui-se, portanto, que a escola no cárcere não pode ser vista como apêndice da prisão, mas como fissura na sua lógica disciplinar. Ela é, ao mesmo tempo, denúncia e possibilidade, ruptura e reconstrução, silêncio e voz. Ao afirmar a centralidade da educação como direito humano em contextos de confinamento, este trabalho defende uma pedagogia da liberdade forjada nas brechas, nas margens e nas resistências. Onde o sistema ergue muros, a escola constrói pontes. Onde a lei silencia, a palavra educadora resiste.

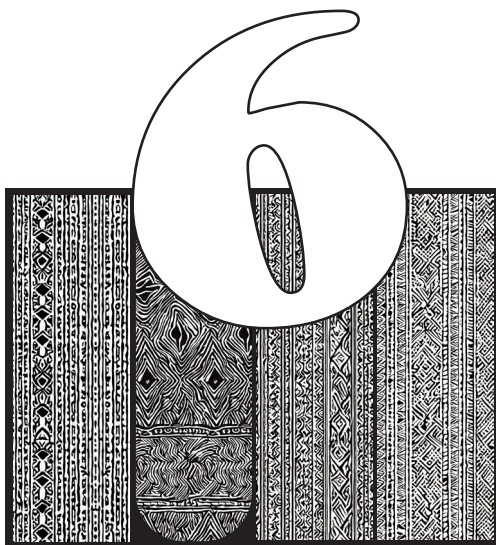
Que a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela não sejam apenas marcos jurídicos em papéis esquecidos nas gavetas do poder público, mas se constituam em instrumentos vivos de uma pedagogia que respira dignidade, liberdade e justiça. Tais normativas não podem permanecer como enunciados inertes, cristalizados em uma gramática formal que pouco dialoga com a realidade das prisões; elas devem ser compreendidas como horizontes ético-políticos capazes de reposicionar a própria função social da educação. No cárcere, cada palavra da lei que não se concretiza converte-se em silêncio que oprime, em promessa que se esvai no vazio das celas, em símbolo de uma cidadania negada.

É preciso, portanto, afirmar que a educação no contexto prisional não se reduz a uma técnica de instrução, mas se inscreve como ato de resistência, como prática de reexistência diante da lógica de exclusão que historicamen-

te marca os corpos encarcerados. Quando a norma se encarna em políticas públicas efetivas, abre-se a possibilidade de que o espaço prisional deixe de ser apenas território de contenção e castigo, transformando-se em lugar de reconstrução de subjetividades e de reconhecimento da humanidade silenciada. Assim, as Regras de Mandela e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 devem ser lidas não como vestígios de intenções, mas como convocações permanentes a uma educação que, mesmo entre grades, ousa reinventar o futuro.

Referências

- ALVES, J. A. *The anti-black city: police terror and black urban life in Brazil*. Minneapolis, Minnesota: Univ of Minnesota Press, 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, N. A. *Educação nas prisões: desafios da prática pedagógica na construção da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENEVIDES, M. V. *A cidadania ativa*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1959.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1980.
- DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). *Relatório de informações estatísticas do sistema prisional brasileiro*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.
- DUSSEL, E. *Filosofia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GIROUX, H. A. *Paulo Freire e a pedagogia da esperança: uma linguagem para a educação transformadora*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- ONU. *Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela)*. Assembleia Geral da ONU, 2015.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- SANTOS, B. de S. *O direito dos oprimidos*. São Paulo: Cortez, 2015.
- WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.



6

O currículo escolar e educação ambiental nas escolas do campo na Resex do Alto Juruá

Francisco Eládio Costa Rosas
José Alessandro Cândido da Silva
Rair de Lima Nicácio

6.1 Introdução

A Amazônia compõe um cenário de extrema beleza, tanto pela exuberância de suas paisagens, quanto por sua biodiversidade e complexidade socio-ambiental, compondo assim, um ambiente singular para a educação, onde a relação homem natureza se manifesta de forma intrínseca e interdependente. Neste contexto, a educação do campo e educação ambiental, apresentadas nesta produção como indissociáveis, emergem como pilares fundamentais para formar cidadãos conscientes e atuantes, aptos em compreender e intervir na sua realidade local. Essa modalidade educacional está forjada historicamente pelos anseios e lutas dos movimentos sociais, buscando uma formação que dialogue com as regionalidades e especificidades culturais, sociais e produtivas dos camponeses, contrapondo-se a modelos educacionais urbano cêntricos, cujo principal objetivo consiste em formar mão-de-obra para o capitalismo crescente na zona urbana. Paralelamente a educação ambiental, instituída pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Brasil,1999), propõe desenvolver valores, habilidades e conhecimentos sobre a conservação do meio ambiente e a promoção da sustentabilidade, sendo fundamental para a nossa região.

No Estado Acre, e particularmente na Resex do Alto Juruá, situada no Município de Marechal Thaumaturgo, essas interseções ganham contornos ainda mais específicos, por se tratar de uma região com a presença de comunidades ribeirinhas, de seringueiros e outros extrativistas, que têm em seu entorno aldeias indígenas possuem uma relação ancestral e vital com a floresta, que substancia seu modo de vida, saberes e práticas sustentáveis (Acre, 2013). Todavia, diante do abismo entre esses dois campos de conhecimentos, convém perguntar-se sobre a oferta educacional nessa área

da Resex. Quais desafios permeiam essa realidade, como se manifesta a infraestrutura, a formação de professores, o emprego de materiais didáticos, que problemas persistem mesmo com a legislação específica sobre a necessidade de intersecção entre Educação do campo e Educação ambiental?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa a normatizar a educação brasileira, propondo unificar o currículo, promovendo equidade, gera tensões com intrínseca capilaridade da educação do campo e com a abordagem transversal da educação ambiental. Alguns estudos tratam de um “silenciamento” e “fragmentação” dela na BNCC, por notarem uma análise superficial e tecnicista nas unidades de ensino, o que pode levar um distanciamento do seu potencial transformador (Aquino; Iared, 2023). Entretanto, faz-se necessário para um melhor posicionamento deste os estudos convergentes em que são relacionadas várias competências e componentes curriculares da BNCC, que corroboram para aplicação de forma efetiva e interdisciplinar, sendo um tema contemporâneo transversal (TCT). Diante do cenário torna-se imperativo conhecer como o currículo escolar é um instrumento fundamentalmente importante dentro de uma área sensível e culturalmente rica como a Resex do alto Juruá.

Deste modo, o presente estudo propõe-se analisar como a educação ambiental figura no currículo das instituições de ensino na Resex do Alto Juruá, identificando suas interseções como uma das propostas e alternativas para um desenvolvimento sustentável daquela região. Como desdobramentos do escopo acima, o estudo busca ainda compreender o processo de formação de professores da educação do campo; analisar se o currículo das escolas da Resex corrobora com a educação ambiental proposta nas escolas investigadas e verificar junto às escolas da Resex as relações entre a prática pedagógica e educação ambiental.

6.2 Elucidações conceituais, históricas e legais

A educação é indispensável ao processo de desenvolvimento humano, sendo fundamental na formação de sociedades justas e sustentáveis. Pensar o processo educativo numa reserva extrativista da Amazônia brasileira, dada a extensão de seu território e a complexidade socioambiental, ganha particular relevância a discussão das relações entre Educação do Campo (EC) e Educação Ambiental (EA). A primeira, surge como direito inalienável das populações rurais, em busca de reconhecimento por suas especificidades culturais, sociais e produtivas, e a garantia de uma formação que dialogue com suas realidades. A segunda, visa constituir consciência crítica, e engajamento dos indivíduos na conservação

dos ecossistemas e em promover práticas sustentáveis, requisitos fundamentais para garantir sobrevivência e bem-estar a nós e as futuras gerações.

Aqui apresentamos, um breve registro conceitual sobre as categorias em pauta com o objetivo de traçar um percurso histórico e conceitual da EC e EA, no Brasil, bem como alguns aspectos legais, compreendendo a evolução das concepções, o posicionamento de seus principais estudiosos, e o recorte temporal e geográfico de sua implementação, com destaque para Amazônia e mais precisamente para o Estado do Acre, tomando como ponto focal deste estudo a interseção da Base Nacional Comum Curricular, em relação a ambas. Como documento normativo na educação brasileira, a BNCC tem a capacidade de moldar e por vezes descaracterizar, os princípios e as especificidades historicamente fundamentados.

6.3 Educação do campo

A educação é direito fundamental garantida a todos os indivíduos, independentemente de onde residam (Brasil, 1988). Esse direito também deve ser assegurado aos sujeitos do campo, pois se constitui como demanda premente das populações que historicamente têm ocupado esses espaços como guardiões da floresta. Essa modalidade educacional precisa chegar às populações camponesas com os mesmos direitos e garantias, isto é, no mesmo patamar de igualdade/qualidade que é propiciada à população urbana.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 26, estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, bem como uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996). A partir deste momento, o debate acerca da educação do campo se intensificou no país, permitindo que organizações sociais e sindicais do campo passassem a se organizar em função da construção de uma educação que vá ao encontro da realidade camponesa (Borges, 2016).

Nem sempre essa prescrição legal se traduz na realidade desses espaços. O que se verifica comumente, nos espaços campesinos, são modelos de escolas e currículos transplantados da cidade para o campo com uma filosofia educacional que não é própria para atendê-las em suas dimensões, experimentando processos de adaptações para tal realidade. A palavra adaptação, portanto, foi inspiração para as políticas públicas educativas e escolares e para a maior parte dos textos legais, sendo o campo lembrado como o outro lugar, os povos do campo como os outros cidadãos e a escola e os educadores/as como a outra e os outros (Arroyo, 2007).

A educação do campo consiste em uma concepção em processo de constituição histórica, que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem (Caldart, 2012).

Segundo Caldart (2004), a escola deve ser constituída de especificidades locais, dialogando com a tradição pedagógica emancipatória, buscando a implementação de políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses a educação em seu próprio território. O que em grande parte dessas instituições, se verifica grave equívoco, quanto à proposta de ensino, pois desconsidera as culturas, vivências, os ritmos e as questões construídas pelos sujeitos que vivem nesses espaços.

Assim, a LDB, define que “quanto à oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996). As referidas adequações exigem dialogar com os sujeitos diretamente interessados e implicados com os saberes que ali são refletidos, e se eles dialogam com as reais necessidades dos seus indivíduos. Que disponha de infraestrutura que favoreça o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas para aprendizagem dos conteúdos, assim a instituição escola dialogue com os movimentos sociais existentes em seus territórios.

As organizações comunitárias têm papel fundamental na consecução das ações sociais, pois favorece o entusiasmo e apoio na realização de atividades seja na educação, na saúde ou no trabalho de organização de base, através das celebrações e mutirões. Pois são dessas reuniões que nasce a busca por novos ideais. A educação popular surge dessa efervescência dos movimentos sociais na década de 50, com influência marcante principalmente de Paulo Freire que foi, um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular, no ano de 1960, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na prefeitura de Recife/PE, onde fez as primeiras experiências públicas de seu método de alfabetização. Porém, foi no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), do qual foi o primeiro diretor, que Freire desenvolveu e sistematizou o que passou a ser chamado “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos (Rodrigues, 2024).

Devemos entender educação popular como um movimento que transcende a educação dentro da escola e ganha o viés cultural e popular, refletindo nas mais variadas formas de arte, ou seja, música, teatro, poesia e pintura. Contudo, Freire não parou por aí, é convidado pelo governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, para enfrentar o analfabetismo naquele Estado que, em 1963, era de 70% da população adulta. E depois, pelo governo federal para realizar uma campanha nacional de alfabetização. Nasceu, assim, sob a sua coor-

denação, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), implantado inicialmente no Rio de Janeiro, em 1964, que tinha como objetivo alfabetizar e conscientizar cinco milhões de adultos brasileiros (Santos, 2000).

A luta pela democratização da educação consolidou-se como bandeira essencial dos movimentos sociais, tanto no meio urbano quanto no rural, compreendendo a escolarização como um dos caminhos de esperança e libertação dos oprimidos. Conforme assinala Santos (2000), além do acesso à escola, outro meio para a efetivação desse processo foi a organização dos sindicatos rurais e das associações camponesas, conhecidas como Ligas Camponesas, que reivindicavam direitos políticos, como o voto dos analfabetos, e sociais, como a implantação de um programa efetivo de reforma agrária. Em um segundo momento, surgem iniciativas articuladas por “militantes católicos que incluía Movimento Educação de Base (MEB), e o movimento de juventude católica dentro das universidades, que Freire também fez parte” (Souza, 2013, p. 22).

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o Brasil viveu sob o regime militar, marcado por restrições à participação popular e por diversas tensões políticas. Ainda assim, a sociedade civil encontrou formas de resistência, seja por meio da mobilização social, seja pela intensa produção cultural, que culminaram no movimento das “Diretas Já”, em meados dos anos 1980.

Já na década de 1990, consolidou-se uma nova concepção de educação, fruto do amadurecimento dos anseios da educação popular e do fortalecimento das lutas sociais no campo. Nesse contexto, ganhou centralidade o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, em articulação com movimentos camponeses e organizações correlatas, ampliou o debate sobre a Educação do Campo. Essa concepção passou a ser entendida como um movimento social de caráter político, gnosiológico e pedagógico, construído por sujeitos coletivos vinculados diretamente às questões agrárias, em diálogo com instituições públicas que se utilizaram da estrutura estatal para reivindicar outro projeto de sociedade, de educação e de escola (Munari, 2008).

Esse processo contou com a participação decisiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), que se destacaram como protagonistas na elaboração e no desenvolvimento de projetos educativos em diferentes níveis, reafirmando a Educação do Campo como espaço de construção coletiva, emancipatória e transformadora (Fernandes; Molina, 2004).

Brandão (2022), ao se referir à educação do campo, compreende que:

A educação do campo, para mim que venho da Educação Popular, é uma derivação modernizadora, atualizadora, no bom sentido de modernizado. Foi a Educação Popular dos anos 1960, 1970 e 1980. Uma educação que se dirigia às classes populares – Paulo Freire chamava “os esfarrapados da terra” – pluridirigida às pessoas do campo. Porém, não só a elas: mas também a quilombolas; a pescadores; a pantaneiros; a povos das florestas; a indígenas; a mulheres. [...] Então, não há um caminho único. Eu observei isso há sessenta e dois anos atrás, no começo da Educação Popular. Existe uma polivalência de caminhos, uma polivalência de dilemas, de quebras de uma sociedade humana e inclusiva, igualitária, capaz de abranger diferenças com toda a liberdade. Essa sociedade tem que ser transformada, mas não através de uma estrada de mão única, mas através de uma polissemia de ações e de estratégias pedagógicas (Brandão, 2022, p. 10).

Na concepção de educação popular para os esfarrapados da terra, também conhecidos como quilombolas, pantaneiros, indígenas e pescadores, homens e mulheres amazônidas que habitam as fronteiras, as cabeceiras de rios e igarapés, os guardiões da floresta, cuja missão é defender, proteger a Mãe Terra, muito mais que essencial para o bem viver dos povos originários, implica a garantia da continuidade da própria humanidade no planeta terra.

Esses povos sustentam, em sua cosmovisão, a compreensão da permanência da vida para as futuras gerações, percebendo o planeta como um organismo vivo, do qual fazem parte e ao qual estão intrinsecamente ligados. Para eles, a presença humana na Terra não se reduz ao usufruto dos recursos naturais, mas implica sobretudo o dever ético de cuidar e preservar. No entanto, a realidade atual tem revelado tentativas sistemáticas de silenciamento dessas vozes, como ocorre em diversas aldeias da Amazônia. Exemplo emblemático é a trajetória de Paulinho Guajajara, jovem guerreiro e defensor da floresta, cuja vida foi brutalmente interrompida pela ambição predatória do *Nawá* (Termo empregado por indígenas para se referir aos não indígenas). Sua morte simboliza a violência dirigida contra aqueles que se colocam na linha de frente pela defesa da Mãe Terra e de seus territórios ancestrais.

A essa luta somam-se os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reivindica uma reforma agrária capaz de assegurar dignidade às famílias assentadas, mediante políticas de infraestrutura e condições adequadas de produção e vida. Nesse contexto, os assentamentos espalhados pelo país configuram uma nova classe trabalhadora: marcada pelo sofrimento e pela exclusão histórica, mas também alimentada pela esperança de transformação social. É nesse processo de organização e resistência que se amadurece a concepção de Educação do Campo, entendida como direito e instrumento de emancipação coletiva.

Tal concepção ganha expressão concreta no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, apenas um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás. O evento, promovido em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o próprio MST, tornou-se marco histórico e político ao motivar a formulação e a implementação de políticas públicas específicas para a educação no meio rural (Souza, 2006).

Como se sabe, a luta no meio rural não se restringe ao acesso à educação. Trata-se também de uma reivindicação mais ampla por saúde de qualidade, justiça social e enfrentamento da violência estrutural, frequentemente exercida pelos latifundiários como instrumento de exclusão e de manutenção das desigualdades. Nesse cenário, o capital atua como força desestabilizadora, fomentando a desordem e perpetuando as violações de direitos no campo.

Foi nesse contexto que se fortaleceu o movimento em defesa da educação rural, tendo como marco a realização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998. Segundo Costa, Rodrigues e Costa (2019), os anos seguintes foram decisivos para a institucionalização de políticas públicas, com a elaboração de documentos que incorporaram princípios defendidos pelos sujeitos do campo. Dentre eles, destacam-se o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que regulamentou essas diretrizes no âmbito nacional. Ambos se consolidaram como referências para a construção de uma política de educação do campo.

Nesse processo, foi criado ainda um grupo de trabalho permanente, vinculado ao Ministério da Educação, com a finalidade de propor e acompanhar as políticas voltadas às populações rurais. Em 2004, a realização da II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (Fernandes; Molina, 2004) marcou um novo patamar de mobilização e de incidência política, buscando a efetivação de medidas concretas que respondessem às demandas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Por isso, estabelecer uma verdadeira educação do campo significa promover e construir, a partir das experiências socialmente referenciadas, a hegemonia dos/as trabalhadores/as, trazendo a consciência e a radicalidade para as condições objetivas e subjetivas de emancipação e libertação do modo de produção capitalista (Rodrigues, 2024).

Os modos de produção pertencem ao capital, que em detrimento da desinformação, do baixo grau de instrução torna-se mão de obra barata, tais causas são recorrentes no meio rural que também desvaloriza as propriedades rurais.

Por isso, quanto menos educação no campo favorece a precariedade dos meios de produção familiar e por conseguinte a comercialização do produto.

Mas o que se entende por educação do campo? Entende-se por educação do campo uma concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto campestre (Santos, 2012).

Neste contexto, a educação do campo envolve a capacidade das organizações sociais do campo brasileiro em construir identidade educacional, formular questionamentos que confrontem as diretrizes propostas pela BNCC, inserir nos projetos políticos pedagógicos suas visões de mundo para o futuro. Pois além disso precisamos de infraestrutura para que haja um melhor aproveitamento em métodos e aprendizado de nossos docentes. Contudo, foi a partir de 2004, com a realização da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, que os movimentos sociais avançaram na defesa de direitos e políticas públicas para a educação nacional. O documento final e a declaração sistematizada de intenções reivindicatórias em conjunto com várias instituições presentes, destacou que, a universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social, por meio de uma política pública permanente [...], ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior, [...] valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo [...], formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente [...], respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos (Brasil, 2004).

De acordo com Costa, Rodrigues e Costa (2019), registra-se que após o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da República, período compreendido entre 2016 e 2018, estabelece-se um período de latência que propiciou a nova estrutura da educação no Brasil, efetivada através do Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019, que excluiu a Secretaria da Educação do Campo da estrutura governamental, denotando a necessidade de novos estudos para avaliação das consequências dessa decisão.

Neste contexto, verifica-se que trajetória da educação do campo revela uma forte dependência da articulação dos movimentos sociais para o avanço das políticas públicas. Por outro lado, momentos de instabilidade política e mudanças governamentais que minimizam questões socioambientais podem enfraquecer a institucionalização dessa educação. Observa-se que, nos governos subsequentes, a intensificação do capitalismo dependente e do neoeextrativismo na Amazônia demonstrou que a vitalidade e a consolidação da educação do campo não são lineares, mas sim criticamente condicionadas pelo cenário político e pelos atores sociais, que permanecem em constante vigilância.

Neste sentido, Amazônia apresenta um cenário educacional complexo e desafiador, caracterizado por sua vasta extensão territorial, dispersão populacional e rica diversidade de povos indígenas, comunidades tradicionais e camponeses, ao mesmo tempo em que reflete a resistência de movimentos sociais, povos tradicionais e camponeses frente a modelos de desenvolvimento que promovem a modernização-colonização e o capitalismo neoextrativista. As comunidades ribeirinhas, por exemplo, enfrentam grandes distâncias e a escassez de professores preparados para lidar com tais heterogeneidades, elementos que se configuram como obstáculos à garantia do direito à educação (Chizzotti; Silva, (2018).

Portanto, o desafio educacional inerente à esta parte do Brasil não reside somente nas distâncias físicas, por sua geografia, mas, pela ausência do Estado em se fazer presente e ouvir a vozes autóctones. Conforme apontam Costa, Rodrigues e Costa (2019) e Cruz et al. (2023), essa situação gera tensões na oferta de um ensino que seja realmente adequado à realidade local. Compreender a relevância dessa luta é fundamental para a reinvenção crítica da educação do campo na Amazônia, buscando abordagens que valorizem os saberes locais e promovam a autonomia das comunidades.

No Acre, a educação do campo é concebida para atender uma diversidade populacional, incluindo seringueiros, índios, agricultores, castanheiros, extrativistas, pescadores artesanais, assentados, posseiros. Historicamente, a implantação de escolas rurais ocorreu tardiamente e não por iniciativa do Estado, mas sim impulsionada por oligarquias agrárias, onde enfrentou desafios estruturais severos que comprometem a qualidade do ensino, tais como: instalações físicas insuficientes, inadequação de materiais didáticos, falta de formação continuada para os docentes e escassez de acesso tanto para estudantes quanto para professores.

Segundo Nicácio, (2024), a educação do campo, como política pública,

caracteriza-se por aproximar os sujeitos e grupos sociais do campo em defesa de seus direitos, fortalecendo a luta da classe trabalhadora e comprometendo-se com o debate dos saberes necessários aos sujeitos do campo, ao buscar transformações culturais nas relações de trabalho, de gênero, entre as gerações do campo. Assim, a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira em processo de constante desenvolvimento e protagonizado pelos trabalhadores do campo, incidindo sobre seus interesses sociais (Nicácio, 2024, p. 303).

Diante disso, torna-se necessário e urgente realizar uma pesquisa que analise o currículo experimentado em escolas do campo localizadas na RESEX Alto Juruá. É importante destacar que esta Reserva é pioneira no Brasil

ao ter sua riqueza documentada e estudada por meio de projetos de pesquisa, sendo um dos resultados a célebre “Enciclopédia da Floresta”. Além disso, documentos como o Plano de Uso Comum fornecem informações detalhadas sobre práticas ambientais e vocacionais desenvolvidas na região.

Na área da RESEX Alto Juruá, já foram implementados diversos projetos nas áreas de saúde, educação e produção, incentivando a vocação produtiva local e possibilitando a comercialização da produção. Atualmente, a população conta com recursos federais (como Bolsa Família, auxílio-maternidade, crédito-instalação e PRONAF), estaduais (escolas de ensino médio) e municipais (ações de diferentes secretarias para implementar políticas públicas), os quais, entretanto, ainda são precários e insuficientes para promover o desenvolvimento ambiental e atender plenamente às demandas de adolescentes, jovens e adultos da região, sujeitos com grande potencial e ávidos por conhecimento. Assim, esses indivíduos buscam alternativas para viver em suas comunidades de forma sustentável, conciliando desenvolvimento e práticas ambientais responsáveis, garantindo a sobrevivência das futuras gerações.

Nessa direção, a pesquisa se está apoiada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionando-as à modalidade de Educação do Campo, especialmente no que se refere à educação ambiental, à formação de consciência ambiental e ao desenvolvimento de hábitos saudáveis e ambientalmente sustentáveis. Com base nisso, analisamos como o currículo fortalece e orienta novas abordagens de conteúdos para professores e gestores, bem como verificamos se os conteúdos e práticas promovem uma nova perspectiva de relação com o meio ambiente para os sujeitos que residem na região.

6.4 Educação ambiental

Historicamente a educação ambiental no Brasil está relacionadas aos marcos internacionais e ao desenvolvimento da consciência global, que gradualmente se internalizou nas políticas e práticas nacionais. Segundo, Aquino e Iared (2023) na década de 1960, o mundo começa a voltar sua atenção para as questões ambientais devido a incidência de desastres ambientais de grande impacto. Um marco importante foi a publicação da obra “Primavera Silenciosa” em 1962, que alertou para os efeitos nocivos das atividades humanas sobre o meio ambiente.

Na década seguinte, outro evento de relevância foi a realização, em 1972, da 1ª Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Como destaca Almeida et al. (2019), esse encontro ocorreu em um cenário de rápidas transformações: crescimento populacional acelerado, degradação

dos ecossistemas, escassez de recursos naturais, poluição decorrente da atividade industrial e consequente piora na qualidade de vida.

Posteriormente, em 1977, ocorreu o primeiro grande marco da educação ambiental: a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi (Geórgia). Nessa ocasião foram debatidos e aprovados princípios fundamentais que ainda hoje norteiam a área, estabelecendo a educação ambiental como um processo dinâmico, de caráter transversal e capaz de permear todas as esferas da sociedade.

De acordo com Santos (2024), a educação ambiental surge no Brasil em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, mas foi na década de 80 e 90, que ganhou maior visibilidade, impulsionada pelo movimento ambientalista, que a consolidou como política pública e promoveu sua incorporação em dispositivos legais. Nesse percurso, destaca-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), realizada em 1992, que reafirmou o caráter crítico, político e emancipatório da educação ambiental. Conforme Mello e Trajber (2007), esse evento marcou a transição de um ideário pautado no desenvolvimentismo para a noção de “sociedades sustentáveis”, fundamentadas em princípios democráticos e em modelos participativos de educação popular e gestão ambiental.

Outro marco relevante ocorreu em 1999, com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), que estabeleceu a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa legislação definiu diretrizes como a transversalidade, a sustentabilidade, o fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), bem como a participação e o controle social. Além disso, segundo Brasil (2005), a Política Nacional de Educação Ambiental propõe como objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equi-

brada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

VIII - o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e no estancamento da perda de biodiversidade, bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais;

IX - o auxílio à consecução dos objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente, da Política Nacional sobre Mudança do Clima, da Política Nacional da Biodiversidade, da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, do Programa Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, entre outros direcionados à melhoria das condições de vida e da qualidade ambiental (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, a educação ambiental foi incorporada às discussões educacionais como eixo transversal, orientada pelos princípios da sustentabilidade e pelo fortalecimento das políticas ambientais no país. Sua prática pedagógica deve, portanto, articular teoria e currículo, configurando-se como oportunidade de promoção da igualdade, do respeito às culturas e modos de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, busca-se desenvolver atividades que projetem um futuro pautado em garantias de qualidade de vida para as próximas gerações.

Nos últimos anos, tem-se observado um fortalecimento nas instituições de ensino na incorporação de práticas participativas, e com ações multidisciplinares nas comunidades, em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Conforme Santos (2024), há uma hipótese de que as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam mudanças significativas e contribuem para consolidar o ensino da Educação Ambiental como uma ferramenta de superação da exploração desordenada do meio ambiente.

Segundo o Plano Nacional de Educação Ambiental, seus princípios orientadores incluem uma abordagem, humanística, holística, democrática e participativa, além de uma concepção de meio ambiente em sua totalidade, com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como sua vinculação pedagógica com a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais. O documento também reforça o respeito à pluralidade e à diversidade cultural e individual (BRASIL, 2002).

Entretanto, mesmo com a consolidação da educação ambiental nas normativas educacionais brasileiras, desde os PCNs até a BNCC, ainda há muito a ser realizado. O grande desafio é fazer com que os princípios e diretrizes se traduzam em atitudes concretas no cotidiano de cada indivíduo. Por essa razão, torna-se imprescindível investigar e refletir sobre o caráter das iniciativas atualmente implementadas nas escolas brasileiras, o que pode oferecer novos subsídios e inspiração para a construção de estratégias voltadas à ambientalização das instituições de ensino e da própria sociedade.

Nesse processo, é fundamental também que as políticas públicas avancem, tanto no que se refere à formação inicial e continuada de professores quanto na introdução de inovações nos currículos escolares. A aceleração dessas iniciativas é necessária para valorizar e ampliar experiências já bem-sucedidas, muitas vezes desenvolvidas com criatividade e perseverança por docentes em diferentes regiões do país.

Assim, faz-se necessário implementar estratégias educacionais e pedagógicas que garantam a efetividade dessa política pública essencial para a preservação dos ecossistemas terrestres e para a garantia da qualidade de vida das futuras gerações. Considerando a dimensão continental do Brasil, destaca-se a Amazônia, território de grande extensão, biodiversidade e riqueza sociocultural, que pode ser compreendida como um verdadeiro laboratório vivo para a educação ambiental.

Segundo, Simonian e Baptista (2015), a colonização europeia, principalmente durante a exploração das drogas-do-sertão, os ciclos da borracha e as políticas de integração nacional, marcadas com grandes projetos de desenvolvimentos, causaram profundas transformações na paisagem e no tecido social amazônico. Dessa maneira, a educação ambiental se afirma como elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, para o uso racional dos recursos naturais e para a valorização do papel das unidades de conservação.

Cabe destacar, ainda, a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs), cuja contribuição, embora por vezes controversa, foi importante na defesa da Amazônia. Entre os exemplos estão o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) e o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), além de universidades que, por meio de publicações, boletins e pesquisas, desenvolvem importantes ações em prol da sustentabilidade.

O Acre está entre os estados brasileiros que abriga uma das maiores biodiversidade, não somente pela quantidade e extensão de suas unidades de conservação, mas também pela presença de uma diversidade sociocultural composta por povos tradicionais, indígenas, ribeirinhos e extrativistas. De acordo com, (Medeiros; Sato, 2013), o Estado tem

construído experiências inovadoras de gestão de florestas nativas, pautadas na sabedoria os povos indígenas e seringueiros, sendo consolidada na criação das Reservas Extrativistas (RESEX), como modelo conceitualmente revolucionário de conciliação entre unidades de conservação e reforma agrária, do ponto de vista da responsabilidade socioambiental

Apesar disso, estudos apontam que a implementação das RESEX enfrentou contradições e desafios. Com a morte de Chico Mendes, importante liderança do movimento que idealizou esse modelo, houve uma significativa desmobilização, resultando em fragilidades na gestão dos territórios destinados às populações tradicionais e indígenas.

Segundo Nascimento e Melo (2024), os conhecimentos dos povos originários e seus processos de ensino e aprendizagem, possibilitam compreender que o território desempenha um papel multifacetado como uma instituição de ensino, política, social e cultural, já que o aprendizado ocorre em todos os lugares e a qualquer momento, envolvendo práticas organizadas e estruturadas pelas comunidades. Esse panorama reforça a ideia de que o Acre se configura como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da educação ambiental em suas comunidades, de modo que, o estado desponta, assim, como um verdadeiro celeiro de experiências produtivas e sustentáveis, articulando saberes tradicionais e práticas contemporâneas de preservação ambiental.

6.5 Interseções entre o currículo e a base nacional comum curricular

A educação brasileira encontra-se sob a égide de uma nova base comum curricular, que unificou o currículo, formado por duas partes, uma comum e outra diversificada, esta atende uma necessidade dos indivíduos em compreender o que está dentro do território de cada estado brasileiro, sempre partindo do princípio de que os tópicos abordados seguem o raciocínio de que entender a totalidade para compreender o local dentro do contexto do indivíduo produzirá uma expectativa abrangente sobre a compreensão do aluno.

Somente na década de 90, teremos uma normativa que regula o currículo escolar, um material amplo, mas que não a torna obrigatória, e que foi consolidada de forma gradual. Em 1997 foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 10 volumes para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano que serviriam como auxílio para a construção dos currículos e execução dos trabalhos escolares facilitando os trabalhos das equipes de trabalhadores. Em 1998 foram estabelecidos os que contemplam o ensino fundamental do 6º ano 9º ano (Rodrigues, 2024).

Os parâmetros, constituíram um auxílio para a construção dos currículos, e base para o trabalho dos educadores e da equipe gestora nas instituições de ensino do país. Mas na década seguinte ocorre a Conferência Nacional de Educação – CONAE, a qual trouxe a primeiro debate sobre a necessidade da implementação de uma base comum para o currículo nacional. Descrita como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018).

O atual currículo é implementado pela Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação em 2017. Segundo Moreira et al., (2025), a construção do currículo escolar é essencial que seja uma parte comum e outra diversificada, de acordo com as características de cada local. Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais assegurem uma educação de qualidade, influenciando diretamente a organização curricular e a seleção dos conteúdos relevantes para a formação integral dos estudantes.

Os conteúdos precisam ter concretude da eficácia e eficiência dentro do ambiente escolar, favorecendo um ambiente de interação e aprendizagem. Por isso, [...] que essas demandas perpassam pelo direito desses povos serem reconhecidos como povos da floresta, guardiões de culturas milenares e habitantes de um berço de riquezas naturais insondáveis, mas não somente isso. Entende-se, que os povos ribeirinhos e da floresta precisam ser reconhecidos como guardiões de tudo isso, mas, especialmente, precisam que seus direitos fundamentais sejam efetivamente reconhecidos e respeitados (Souza 2013).

Neste sentido a educação do campo e educação ambiental, caminham na mesma direção em reconhecer os povos da floresta como guardiões de culturas milenares, o seu ambiente de prospecção do saber e da prática, com a visão de construção do melhor lugar para se viver. Portanto, formar indivíduos críticos do seu ambiente requer a colaboração do currículo que as instituições de ensino oferecem aos seus alunos.

É autêntico também que, ao se falar em Educação do Campo, fala-se em educação popular, portanto, implicam-se interesses e expectativas comuns aos demais trabalhadores e à sociedade como um todo. Assim, a educação do campo não é por se uma perspectiva para o rural, mas para formular políticas públicas e criticidade dos indivíduos irradiados por essa modalidade de educação e seus adventos seja no campo e na cidade. Logo, trata-se de um movimento sociopolítico de conteúdo político e pedagógico, que vem sendo construído ao longo da história por determinados sujeitos

coletivos ligados diretamente às questões agrárias, e que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas (Munarim, 2008).

Os movimentos sociopolíticos, por nossas vivências cotidianas, nos chamam para um novo levante que são as catástrofes ambientais, frequentes em nosso planeta. Essa precisa ser compreendida como fundamental no cotidiano escolar e comunitário, para assim, ter uma expectativa melhorada. Portanto, torna-se necessário relacionarmos dois pontos:

O primeiro é o desenvolvimento de competências por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). O segundo é com a educação integral, que se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

Dessa forma, a aplicabilidade dos conhecimentos no cotidiano revela-se fundamental para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com sua realidade, capazes de atuar de maneira ativa e empoderada na busca de meios para garantir seu sustento. Além disso, contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural.

Nessa perspectiva, os temas socioambientais, as metodologias adotadas e as interações com a comunidade que vêm sendo implementados nas práticas escolares apontam para o modelo de escola que necessitamos: uma instituição que responda às demandas da sociedade e, ao mesmo tempo, respeite a vida em suas múltiplas formas. Tais práticas têm reduzido a histórica distância entre teoria e prática, ainda presente em muitas escolas, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

Contudo, a BNCC, apresenta-se desconectada da realidade da educação do campo e educação ambiental. Como demonstram os estudos de Silva et al. (2022) e Tavares; Borges; Mourão, (2024), embora o documento se proponha orientador se proponha assegurar igualdade, equidade e diversidade em todo o território nacional, não contempla de forma adequada as distinções geográficas, culturais e sociais. Ao desconsiderar tais singularidades, a BNCC distancia-se da perspectiva de construção de identidades coletivas e da necessária valorização das especificidades locais.

A educação do campo, concebida como política pública, precisa estar presente no cotidiano escolar para orientar o trabalho pedagógico em uma perspectiva de transformação social. No entanto, observa-se que a BNCC

reproduz uma lógica subserviente ao capital, priorizando um currículo uniforme que marginaliza grupos historicamente excluídos. Nesse sentido, Freitas e Neves (2024) destacam que o documento foi elaborado sem a devida participação de representantes dos movimentos sociais e comunidades camponesas, resultando em uma normatização de caráter hegemônico, alinhada a interesses mercadológicos e distante das lutas por uma educação popular.

Essa estrutura curricular tende a reforçar as desigualdades sociais, priorizando os indivíduos que possuem acesso a recursos pedagógicos, meios de comunicação e internet, majoritariamente presentes nas áreas urbanas, e criando barreiras para as comunidades rurais. Tal realidade, presente em grande parte do meio rural brasileiro, evidencia uma clara distinção de classes no acesso à educação. Por isso, de acordo com Freitas e Neves (2024) e Nunes Neto et al. (2022), torna-se urgente uma nova mobilização dos movimentos sociais, da sociedade civil e das universidades em defesa da retomada de políticas públicas que garantam investimentos na educação do campo, bem como a organização de frentes que assegurem os direitos, interesses e especificidades dos camponeses. Afinal, a BNCC carrega em seu âmago um discurso omissivo e normalizante, que não reconhece a pluralidade do contexto brasileiro.

Na mesma direção, a educação ambiental aparece de forma tímida e fragmentada no documento curricular. Embora o tema seja urgente e transversal, a ausência do termo “educação ambiental” em sua centralidade e a superficialidade de sua abordagem deixam sua aplicação a critério das instituições escolares, comprometendo sua efetiva implementação (Nepomuceno et al., 2021). Essa fragilidade se torna ainda mais preocupante quando se considera que a normatização curricular orienta práticas pedagógicas de maneira quase irrestrita.

Em sua superficialidade, a BNCC não estimula uma discussão socioambiental consistente, capaz de formar o senso crítico dos estudantes. Como apontam Martins, Martins e Antunes-Rocha (2021), um currículo que não considera a realidade local e os saberes dos alunos tende a tornar-se distante de sua vida cotidiana, prejudicando o processo de aprendizagem.

6.6 O lócus da pesquisa

O estudo de campo foi desenvolvido no município de Marechal Thaumaturgo, Acre, abrangendo em três escolas localizadas na Reserva Extrativista (RESEX) do Alto Juruá, criada pelo Decreto nº 98.863, de 23 de janeiro de 1990, com área de 537.946 hectares. De acordo com Cunha e Almeida, (2002, p. 30), a Resex-Alto Juruá representa um espaço territorial singular, pois “Trata-se de uma área do Acre ocidental em que hoje convivem, lado a lado, vários

grupos indígenas e seringueiros, em que a diversidade biológica se revelou uma das maiores do globo”, ou seja, é uma imensa área onde a ação humana não comprometeu a diversidade ambiental, e onde as populações indígenas e camponesas não são entidades estáticas no tempo e tão pouco imobilizadas no espaço.

A RESEX do Alto Juruá integra a microrregião que compõe um mosaico quase contínuo de áreas protegidas, incluindo o Parque Nacional da Serra do Divisor, 19 terras indígenas e outras áreas em processo de regularização. Esses diferentes sistemas constituem, em conjunto, uma experiência significativa de reconhecimento dos direitos à sociodiversidade e à biodiversidade.

Cunha e Almeida (2002, p. 38) ressaltam:

Toda essa diversidade podia ser encontrada misturada em um único ponto do Alto Juruá, fosse na foz do Tejo, oeste de Thaumaturgo, fosse, na Vila Restauração, no médio Tejo, fosse no Alto Machadinho, onde se aproximam as cabeceiras dos rios São João e Caipora. Novamente surpreendidos pela variedade e o vigor da biota da floresta amazônica, os cientistas reconheceram que a diversidade biológica podia ser conservada e até aumentada em regiões povoadas em baixa densidade por indígenas ou extrativistas, que precisavam controlar e direcionar seus usos dos recursos naturais para garantir que ainda restasse um modo de vida para seus descendentes (Cunha; Almeida, 2002, p. 38).

O acesso às comunidades ocorre exclusivamente por via fluvial, em rios como o Juruá, Amônia, Breu e Manteiga. Trata-se de um povo predominantemente ribeirinho, em que o transporte de pessoas, cargas e escolar é feito por barcos ou canoas. A região conta com 20 escolas distribuídas ao longo do Rio Juruá e seus afluentes, Tejo, Bagé, Acuriá, São João, Caipora e Breu, abrangendo Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio.

As três escolas selecionadas para a pesquisa foram escolhidas por serem escolas polos da rede municipal. A Escola 1, localizada na comunidade Cachoeira, no Rio Juruá, funciona como escola polo e atende diversas comunidades vizinhas, contando ainda com um anexo de Ensino Médio. A Escola 2, situada na comunidade Novo Horizonte, na foz do Rio Bagé, também possui sala anexa de Ensino Médio e atende comunidades próximas. Por fim, a Escola 3, localizada na Vila Restauração, apresenta infraestrutura mais ampla, oferecendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a comunidade conta com uma Unidade Básica de Saúde, quadra poliesportiva, praça pública e acesso à energia solar.

Historicamente, a rede municipal contava com várias pequenas escolas distribuídas nas comunidades, com uma ou duas salas de aula, mas

muitas vezes sem seguimento às determinações ministeriais, funcionando conforme conveniência política das gestões anteriores. Com o fechamento dessas unidades, os alunos passaram a ser concentrados nas escolas polos, o que reduz custos com professores e pessoal de apoio, mas aumenta o tempo de deslocamento dos estudantes, diminuindo o convívio familiar e comprometendo, em certa medida, a experiência escolar.

Neste sentido, os processos formativos ocorrem no início de cada ano letivo e durante o recesso escolar, direcionados tanto aos professores quanto à equipe gestora das escolas. Esses grupos possuem funções distintas: a equipe gestora atua nas áreas administrativas, desenvolvendo atividades relacionadas à lotação de servidores e ao funcionamento das unidades escolares; já os professores concentram-se na função pedagógica, participando de formações continuadas sobre temas como educação inclusiva, currículo escolar, elaboração de seqüências didáticas, entre outros.

Os sujeitos pesquisados proporcionam um panorama abrangente do funcionamento da rede municipal de ensino no município. Inicialmente, foram planejadas entrevistas com 16 indivíduos, mas, considerando a riqueza e diversidade dos discursos obtidos, o número de participantes foi ampliado para 21.

Dentre eles, a equipe gestora e os coordenadores de área representam 9 servidores, enquanto 11 são professores lotados nas três escolas investigadas, de um universo total de 32 profissionais em exercício. Ressalta-se que não há uma área específica de formação obrigatória para atuação nessas escolas, porém todos os docentes entrevistados possuem mais de dois anos de experiência pedagógica nas unidades selecionadas. Para garantir a ética da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas.

Sobre esse tipo de pesquisa, autores renomados destacam o papel central da pesquisa qualitativa em educação, enfatizando a necessidade de sensibilidade do pesquisador em relação à realidade dos sujeitos e contextos investigados, sem que isso implique interferência ou manipulação das informações ou dos espaços pesquisados. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994).

Como resultados esperados verificamos a necessidade de promover uma ampla discussão sobre a educação do campo e suas relações com a educação ambiental, a partir da realidade educacional na RESEX do Alto Juruá, em Marechal Thaumaturgo/Acre. Pretende-se que os resultados sirvam como base para compreender a implementação da educação do campo no contexto

da BNCC e possibilitem uma ressignificação do currículo, alinhando-o à realidade dos alunos e aos seus interesses e aos seus anseios.

Além disso, o estudo pode nortear a capacitação de professores e coordenadores pedagógicos, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e fortalecendo a aproximação entre movimentos sociais e a pauta da educação do campo, historicamente distante das comunidades rurais.

Por fim, com o estudo espera-se fomentar uma reflexão em que a educação ambiental e do campo se articulem, convergindo para objetivos comuns de desenvolvimento sustentável na RESEX. O estudo busca que a educação ambiental deixe de ser uma nota de rodapé no currículo e se torne uma normativa relevante, capaz de engajar os educadores e proporcionar aos alunos a compreensão crítica dos temas que permeiam a vida cotidiana em suas comunidades.

Referências

- ACRE. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/AC Nº 168/2013: estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no Estado do Acre. Rio Branco, 10 dez. 2013.
- ALMEIDA, N. C. C. et al. Educação Ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cameté/PA. *Rev. Bras. Estud. Pedagogia.*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019.
- AQUINO, Bruna Aparecida Silva de; IARED, Valéria. Educação ambiental e BNCC: uma análise dos estudos publicados. *Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA)*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, H. S. Educação do campo e os planos de educação. *Amazônida*, Manaus, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular e Educação do Campo: dialogando com a sabedoria e com as memórias de Carlos Rodrigues Brandão. [Entrevista cedida a] FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde; SILVA, César Ferreira. *Revista Com Censo*, volume 9, número 3, agosto, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1492-Texto%20do%20Trabalho-7174-1-10-20220831%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1492-Texto%20do%20Trabalho-7174-1-10-20220831%20(1).pdf). Acesso em: 2 out. 2025.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 05 Ago. 2025.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Brasília/DF: Ministério do Meio Ambiente, 1999.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília/DF: Ministério do Meio Ambiente, 1999.

- BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília/DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264
- CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). Por Uma Educação do Campo: Vozes, 2004.
- CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia VITAL DA. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS CLASSES MULTISSERVIADAS NA AMAZÔNIA. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38032>>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- COSTA, Lucinete Gadelha da; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; COSTA, Lucielio Marinho da. EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS: CONQUISTAS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 41, p. 135-166, 2019.
- CRUZ, G. G.; FONTENELE, L. D. A.; CRUZ, O. C.; DE LIRA, N. R.; LOPES, S. L. A educação do campo e seus marcos históricos legais. Revista Contemporânea, [S. l.], v. 3, n. 07, p. 7990-8011, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1161>. Acesso em: 3 out. 2025.
- CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Almeida de. Enciclopédia da floresta. Companhia das letras – São Paulo, 2002.
- FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo – Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- MARTINS, A. A.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. 2021
- MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007.
- MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 11, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/19>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- NICÁCIO, Marcondes de Lima. Trabalho e educação do campo no Vale do Juruá, Acre. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 25, n. 78, p. 298-324, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84218>. Acesso em: 02 out. 2025.
- RODRIGUES, Guilherme Goretto; RIBEIRO, Simone; DE SOUZA, Dileno Dustan Lucas. Educação popular e educação do campo: Caminhos e caminantes que se encontram – diálogos com brandão. Revista Relicário, v. 11, n. 21, p. 51-71, 2024.
- SANTOS, Amanda Teixeira. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: Educação, Políticas Públicas e Práxis Educativa: olhares e reflexões em pesquisa. 1. ed. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2024. p. 15-26.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTOS, Edinéia Oliveira dos. NEVES, Márcia Luzia C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. Revista Eletrônica de Culturas e Educação Entrelaçando, Caderno Temático IV N°6, V.1, Ano III, p.1-10, Set/Dez, 2012. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso em 22/07/2014.
- SIMONIAN, Ligia T. Lopes; BAPTISTA, Estér Roseli (Org.). Formação Socioambiental da Amazônia. Belém: NAEA, 2015. 804 p. (Coleção Formação Regional da Amazônia; v. 3).
- SOUZA, José Valderi Farias de. Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2013.
SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Sobre os Autores

Adriana Azevedo Santiago Sales

Mestre em Letras na área de Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2017) e licenciada em Pedagogia (1997) e História (2005) pela Universidade Federal do Acre. Professora da Universidade Federal do Acre.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/4035401291779226>
- Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0107-3490> .
- E-mail: adriana.sales@ufac.br

Angela Maria dos Santos Rufino

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Diversidade e Equidade Educacional.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/3411371046100058>
- Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>
- E-mail: angela.rufino@ufac.br

Célio Meireles Frazão

Mestrando em Educação, pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2025); Bacharel em Direito pela Universidade do Oeste Paulista (2003). Atua no grupo de pesquisa: Estudos em Diversidade e Equidade Educacional (GPEDEE). Professor/Instrutor da Escola Penitenciária da Polícia Penal e Instituto de Administração Penitenciária - PP/IAPEN - AC.

- CV: <https://lattes.cnpq.br/6097784784480064>
- Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1651-1243>
- E-mail: celiofrazao@outlook.com

Francisca de Magalhães Melo

Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre. Integrante do grupo de pesquisa ELLAE. Professora/formadora da rede pública estadual de educação do Acre.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/4907691186259232>
- ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4496-9399>
- E-mail: magalhaes.francisca@sou.ufac.br

Francisco Eládio Costa Rosas

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA, Universidade Federal do Acre - UFAC, - Campus Floresta, Cruzeiro do Sul - Acre; Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2011). Professor da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo-Acre.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/8340514305283507>
- ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2435-4093> e-
- E-mail: Francisco.rosas@sou.ufac.br

Grassinete Carioca Albuquerque Oliveira

Pós-Doutora e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino Humanidades e Linguagens – Ppehl-UFAC, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAC e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Educanorte. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino – ELLAE.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/6428710400766119>
- ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2765-8705>
- E-mail: grassinete.albuquerque@ufac.br

José Alessandro Cândido da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, 2015. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura- GEPEC; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR; e Grupo de Pesquisa: Estudos em Diversidade e Equidade Educacional (GPEDEE). Professor Associado da Universidade Federal do Acre.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/6764584643786000>
- Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5230-0449>.
- E-mail: jose.silva@ufac.br

José Ivo Peres Galvão

Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação- PPGE na Universidade Federal do Acre - UFAC, na linha de Política e Gestão Educacional. Professor da Universidade Federal do Acre.

- CV: <https://lattes.cnpq.br/8021362722853104>
- Orcid: <https://orcid.org/000-0002-4661-9357>
- E-mail: jose.galvao@ufac.br

Josinéia Sousa dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre (PPGE) e participante do grupo de Pesquisa Estudos em Diversidade e Equidade Educacional (GPEDEE). Possui graduação em Letras/ Português pela Universidade Federal do Acre (2019) e Pedagogia pela Universidade Cesumar (2022). Professora da rede pública estadual de educação do Acre.

- CV: <https://lattes.cnpq.br/8105997928120517>
- ORCID: 0009-0006-7983-9774
- E-mail: sousadossantosjosineia@gmail.com

Lucélia Pereira de Souza Marinho

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre pelo programa PPGE. Possui graduação em administração pela Universidade Norte do Paraná (2013). Atua no grupo de pesquisa: Estudos em Diversidade e Equidade Educacional (GPEDEE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAC).

- CV: <http://lattes.cnpq.br/8100971455023478>
- ORCID: 0009-0000-9291-2856
- E-mail: lucelia.marinho@sou.ufac.br

Maria Arlete Costa Damasceno

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade e docente da Universidade Federal do Acre. Membro do grupo de Pesquisa Estudos em Diversidade e Equidade Educacional.

- Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3718-8807>
- CV: <https://lattes.cnpq.br/0681397196484325>
- E-mail: maria.damasceno@ufac.br

Maria das Graças da Silva Reis

Doutora em Educação pelo do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR na linha de pesquisa: Políticas Educacionais); professora da Universidade Federal do Acre, Campus de Cruzeiro do Sul.

- CV: <https://lattes.cnpq.br/5128042306177895>
- Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5169159>.
- E-mail: maria.reis@ufac.br

Rair de Lima Nicácio

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, 2023. Membro do grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais – NITEPES/IFAC, e do grupo de Pesquisa em História da Educação da Universidade Federal do Amazonas-GPHEU-FAM. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Marechal Thaumaturgo/AC.

- CV: <http://lattes.cnpq.br/7498316570414223>
- Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5278-1804>
- E-mail: rair.nicacio1@gmail.com

Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro

Doutora em Estudos Linguísticos (Unesp/Ibilce)
Professora Associada da Universidade Federal do Acre
Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Léxico da Amazônia (NEPLex)

- CV: <http://lattes.cnpq.br/6559571522415724>
- Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7832-3801>
- E-mail: simone.cordeiro@ufac.br



Editorial LaborAt

Editorial LaborAt é uma iniciativa de imprensa acadêmico-científica livre, aberta e totalmente mantida por ação voluntária de pesquisadores que se reúnem pelo interesse em resgatar a produção de conhecimento de base teórico-conceitual ou experimental para os campos diversos das ciências humanas e sociais. Sua concepção baseia-se nos princípios da autogestão dos repositórios institucionais de conhecimento, um modelo ético de retorno social do investimento do setor público na pesquisa e na formação de pessoal pós-graduado. Paralelamente, a concepção básica do editorial dá-se no interesse em incentivar o resgate da produção de conhecimento de base para as Humanidades, contemporaneamente prejudicada por uma cultura acadêmico-científica ultrapragmática na qual as ideias e os modelos teórico-conceituais subalternizaram-se ao exercício de práticas de pesquisa validadas tão somente a partir de seu escopo metodológico.

Novos paradigmas e novos modelos de expressão científica são instrumentos essenciais para a construção de uma verdadeira cultura de conhecimento pós-colonial, derivado e inspirado nos povos do Sul do planeta. Como uma incubadora de ideias primordiais, o **Editorial LaborAt** tem o compromisso de dar voz e espaço de disseminação aos grupos de pesquisa que mantenham ou tenham a intenção de manter linhas de desenvolvimento de caráter basilar, tanto na produção de conhecimento, como na exploração de novas alternativas de gêneros discursivos acadêmicos.

Educação em travessia: equidade, diferença e justiça cognitiva na Amazônia e além é o piloto do Editorial LaborAt, com o qual inauguramos o selo de livros em formato eletrônico, em regime de acesso aberto e gratuito. A obra foi certificada por um sistema de avaliação em três etapas, a saber: apreciação quanto à pertinência ao escopo do editorial, realizada pela editoria executiva; parecer técnico quanto ao mérito da contribuição acadêmico-científica da obra, emitido por consultor ad Hoc apontado pelo autor ad referendum da editoria executiva; parecer final conclusivo emitido

por membro do comitê editorial permanente. Transcreve-se, a seguir, excerto das conclusões apresentadas no parecer técnico e amparadas pelo comitê editorial.

A obra apresenta uma consistência teórica notável. Os autores mobilizam um referencial bibliográfico atual e coerente, que inclui pensadores clássicos e contemporâneos da educação, da sociologia, da filosofia e de outras áreas correlatas. Nomes como Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, entre outros, são constantemente citados, e suas teorias são aplicadas de forma pertinente para fundamentar as análises. A presença de referências a legislações específicas (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, as Regras de Mandela) demonstra o rigor na abordagem das políticas educacionais e seus impactos. [...] Sobre impacto e originalidade, os trabalhos possuem uma relevância inegável, destacada por trazer à tona discussões cruciais sobre a educação em contextos marginalizados e complexos, como a Amazônia, o sistema prisional e o ambiente digital, oferecendo uma perspectiva crítica e decolonial que é fundamental para o avanço do campo educacional no Brasil. Além disso, a obra contribui para a visibilidade de questões sociais de grande relevância, ao dar voz a esses contextos e sujeitos. O livro não apenas informa, mas também convoca à reflexão e à ação, reforçando seu impacto social. [...] A obra pode contribuir para a formação acadêmica ao ampliar a visão sobre a educação, estimular o pensamento crítico, fomentar a sensibilidade para a diversidade e oferecer subsídios para a intervenção.

Temos grande expectativa de expansão progressiva do acervo de livros do Editorial, à medida em que, paralelamente, se amplie a mais do que bem vinda produção autoral de conhecimento de base derivado de grupos de pesquisa sediados no Brasil e demais países latino-americanos.

Luiz Antonio Gomes Senna
Editor Executivo

Leia também

Informativo do Laboratório de Linguagens e Ambientes de Aprendizagem Hipertextual

Boletim miudim

Ano I - Núm. 1, 2025



Periódico semestral de mídias acadêmicas alternativas do Laboratório de Linguagens e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaborAt).

Programação visual e editorial desenvolvida em Adobe Indesign
Arte decorativa pode conter produto Adobe Firefly

•

Aceite e Publicação: Primavera de 2025