

GT II: Cultura, Interculturalidade, Educação Indígena e Educação do Campo.

A PSEUDO-CONTEXTUALIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SILENCIAMENTO: ENTRE O CAMPO E SUA REPRESENTAÇÃO

Cledson Oliveira dos Santos, UNEB¹
cledsonoliveirasantos@gmail.com

Resumo: Este artigo se debruça sobre a ideia de pseudo-contextualização como uma estratégia sutil — mas eficaz — de silenciamento simbólico e cultural dos sujeitos do campo. O foco recai sobre como determinadas práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas ao Semiárido brasileiro acabam, paradoxalmente, esvaziando o próprio contexto que afirmam valorizar. A partir da crítica à pseudo concreticidade, conforme formulada por Karel Kosík, e dialogando com autores como Arroyo, Apple, Santos, Deleuze e Guattari, a investigação assume uma perspectiva qualitativo-crítica. Metodologicamente, articula análise documental e reflexão teórica, tomando como um de seus objetos o projeto Educa Agro/SENAR. Defende-se que a pseudo-contextualização opera como uma forma de domesticação epistemológica: transforma o campo em cenário — uma paisagem romantizada — e reduz os sujeitos a imagens destituídas de voz, história e agência política. Em oposição a esse processo, o estudo propõe a pedagogia do enraizamento, inspirada nas epistemologias do Sul e em concepções de educação contextualizada conforme Martins. Essa abordagem recupera o território como espaço de vida, memória e resistência. A conclusão é direta: uma Educação do Campo que se queira emancipatória precisa romper com lógicas coloniais do currículo e reconhecer o Semiárido como fonte legítima de saberes e possibilidades civilizatórias.

Palavras- chave: Educação do Campo, pseudo-contextualização; semiárido, resistência territorial.

INTRODUÇÃO:

A Educação do Campo no Brasil constitui, desde suas origens, um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Ela nasce das lutas pela terra, pela dignidade e pelo reconhecimento dos sujeitos camponeses como portadores de saberes e de modos de vida próprios, em diálogo permanente com os movimentos sociais e com a construção de políticas públicas voltadas para o direito à educação em territórios historicamente marginalizados. No entanto, nas últimas décadas, essa perspectiva emancipatória tem sido tensionada pela ascensão

¹ Especialista em Educação do Campo/ UNEB.



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

de políticas educacionais orientadas por uma racionalidade produtivista e empresarial, que reconfigura o papel da escola a partir de parâmetros de eficiência, competitividade e empreendedorismo.

Essas políticas, disseminadas sobretudo por meio de parcerias entre o poder público e instituições privadas do setor agroindustrial — como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) —, configuram o que Althusser (1985) denominou de ação dos aparelhos ideológicos do Estado. A educação, nesse contexto, é convocada a cumprir a função de reprodução da ordem social, operando como instrumento de sujeição simbólica, mediante um currículo que desconsidera as realidades, os saberes e as práticas dos sujeitos do campo.

É nesse cenário que emerge o fenômeno da pseudo-contextualização, compreendido como um processo de falsificação simbólica do contexto. Trata-se de uma prática discursiva que simula a valorização da cultura local e do território, mas que, na essência, opera o esvaziamento político e epistemológico da experiência camponesa. O discurso da contextualização é apropriado e ressignificado, transformando-se em um dispositivo de silenciamento que legitima a dominação cultural sob o disfarce da valorização identitária. O campo deixa de ser reconhecido como espaço de produção de saberes, tornando-se uma paisagem — no sentido proposto por Cauquelin (2007) —, um cenário estetizado, visto à distância, onde os sujeitos são transformados em imagens representadas, mas não em vozes atuantes.

Esse processo de estetização do território, como observa Belting (2015), reflete a predominância da imagem sobre a presença, do visível sobre o vivido. A escola passa a mobilizar signos e representações do campo — trajes típicos, expressões regionais, referências simbólicas ao Semiárido — sem, contudo, dialogar com as condições materiais e históricas que lhes dão sentido. Como resultado, o território é despolitizado e transformado em um dispositivo pedagógico neutro, que reforça a adaptação e o conformismo. A pseudo-contextualização, portanto, não apenas desvirtua a proposta original da Educação do Campo, mas inverte seu sentido político, substituindo o protagonismo dos sujeitos pela encenação de pertencimento.

A crítica filosófica de Karel Kosík (2002) à pseudo-concreticidade oferece uma chave interpretativa essencial para compreender esse fenômeno. Para o autor, a pseudoconcreticidade



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

caracteriza o domínio das aparências mistificadoras, no qual a realidade é apreendida de modo fragmentado e fetichizado, fazendo com que o fenômeno se sobreponha à essência. Aplicado ao campo educacional, esse conceito revela como o discurso da contextualização pode tornar-se uma aparência ideológica que encobre as relações de poder e de classe que estruturam a educação rural. Assim, compreender o campo apenas como paisagem ou o sujeito rural como receptor passivo de saberes técnicos é reproduzir uma visão fetichizada da realidade, que naturaliza a desigualdade e a exclusão.

Nesse sentido, o artigo propõe uma leitura crítica das políticas e práticas que vêm sendo implementadas no Semiárido baiano, com destaque para o projeto Educa Agro/SENAR, cuja retórica de valorização do contexto local mascara uma pedagogia da adaptação ao agronegócio. À luz de autores como Arroyo (2012), Apple (2006), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Deleuze e Guattari (1995), argumenta-se que tais projetos materializam uma forma contemporânea de desterritorialização dos saberes do campo, na medida em que subordinam o conhecimento à lógica empresarial e deslocam o eixo da educação da emancipação para a funcionalidade econômica.

Como contraponto a essa racionalidade tecnocrática, defende-se aqui a pedagogia do enraizamento como horizonte ético, político e epistemológico. Inspirada nas epistemologias do Sul (Santos, 2010) e nas concepções de educação contextualizada desenvolvidas por Martins (2006), essa pedagogia propõe uma reconstrução do território como espaço de vida, de memória e de resistência.

Nesta mesma esteira, enraizar, significa produzir conhecimento com os sujeitos e a partir de seus modos de existência, recusando o olhar externo que transforma o campo em objeto de representação. É também recuperar a dimensão da escuta encarnada, tal como propõe Merleau-Ponty (1999), entendendo que o conhecer se dá pela presença sensível e pela partilha das experiências, e não pela mediação abstrata de discursos sobre o outro.

Dessa forma, o objetivo central deste artigo é analisar como a pseudo-contextualização opera como dispositivo de silenciamento simbólico e cultural dos sujeitos do campo, transformando-os em figurantes de um projeto pedagógico que os representa sem reconhecê-los como protagonistas. Busca-se, assim, contribuir para o fortalecimento de perspectivas educativas que afirmem a centralidade do território, da memória coletiva e da práxis situada na



formulação de políticas públicas efetivamente contextualizadas e emancipadoras.

Ao problematizar o campo como representação e o currículo como campo de disputa simbólica, este trabalho propõe recolocar no centro do debate educacional a necessidade de uma pedagogia que, em vez de falar sobre o Semiárido, fale a partir dele — com os sujeitos, e não apenas sobre eles. A Educação do Campo, quando enraizada na convivência com o Semiárido, constitui não um programa, mas um projeto civilizatório em construção: uma pedagogia do chão, da palavra e da (re) existência

PSEUDO-CONTEXTUALIZAÇÃO E O CAMPO COMO PAISAGEM: A FALSIFICAÇÃO SIMBÓLICA DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pseudo-contextualização, entendida como forma sofisticada de domesticação simbólica, constitui um dos fenômenos mais sutis e perversos no campo das políticas educacionais voltadas às populações rurais. Sob o véu discursivo da valorização do território e da cultura local, opera-se uma inversão ideológica: aquilo que deveria ser a expressão viva das experiências dos sujeitos do campo converte-se em mero ornamento discursivo. O contexto, ao invés de ser vivido e problematizado, é transformado em imagem; o território, em paisagem. Como observa Arroyo (2012), o campo passa a ser representado e estetizado, destituído de historicidade e de conflito, reduzido a uma cena pedagógica na qual o sujeito camponês aparece apenas como figurante de um roteiro previamente elaborado.

Essa falsificação simbólica do contexto manifesta-se nas práticas escolares que incorporam, de maneira superficial, signos da cultura rural — como trajes típicos, festas regionais, sotaques e expressões do Semiárido —, mas sem tensionar as estruturas epistemológicas que sustentam o currículo dominante. Esses elementos, deslocados de suas condições históricas de produção e de resistência, tornam-se marcas identitárias despolitizadas, usadas para reforçar o pertencimento simbólico, mas não o protagonismo político. A estética do campo é, assim, capturada como dispositivo de legitimação de políticas que permanecem ancoradas em modelos de escolarização tecnocráticos, centrados na eficiência, na padronização e na produtividade.

A filosofia da imagem e da representação oferece ferramentas importantes para compreender essa operação. Como argumenta Cauquelin (2007), a paisagem não é uma



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

realidade natural, mas uma construção cultural, dependente de um observador e de um enquadramento que recorta o real. Toda paisagem é, portanto, uma forma de poder: alguém decide o que será visível e o que permanecerá invisível. Quando o campo é apresentado nas escolas por meio de murais, cartazes, vídeos institucionais ou projetos didáticos que o representam como “belo”, “rústico” ou “exótico”, o que se produz não é o reconhecimento da experiência camponesa, mas a sua estetização — uma neutralização simbólica que apaga as contradições, a pobreza, a luta e a dignidade cotidiana dos sujeitos.

Belting (2015) aprofunda essa crítica ao discutir o predomínio do olhar ocidental, que transforma o visível em forma de controle. Inspirando-se na oposição entre a janela renascentista e o muxarabi árabe, o autor demonstra que a cultura visual moderna institui uma hierarquia do olhar: quem observa domina o observado. No contexto da Educação do Campo, esse olhar pedagógico exotizante converte o sujeito rural em objeto de contemplação. Assim, o Semiárido é visto “de fora”, representado como cenário didático e não como espaço de enunciação e de vida. O olhar colonizador, mediado por políticas educacionais e currículos padronizados, define quais imagens e quais discursos são legítimos, estabelecendo fronteiras invisíveis entre o saber científico e o saber popular.

Essa crítica encontra ressonância na teoria da representação de Panofsky (1993), para quem a perspectiva renascentista institui um sujeito cognoscente universal, autônomo e centralizado, que organiza o mundo segundo uma racionalidade abstrata. Essa mesma racionalidade orienta o currículo hegemônico, que se pretende neutro e universal, mas que impõe uma visão única sobre a diversidade das experiências humanas. Cassirer (2001), ao tratar das formas simbólicas, complementa essa análise ao afirmar que toda linguagem — seja visual, verbal ou conceitual — expressa uma determinada concepção de mundo. O currículo, portanto, é uma forma simbólica que traduz valores, hierarquias e modos de ver. Quando o currículo escolar não reconhece os modos próprios de conhecer e existir dos povos do campo, mas os submete a uma epistemologia externa, ele se converte em instrumento de colonização cultural.

Na mesma linha, Alloa (2015) interpreta a perspectiva moderna como dispositivo cultural de ordenamento do mundo, um aparato que transforma o visível em forma de dominação. A pseudo-contextualização, nesse sentido, não é apenas um erro metodológico ou uma inadequação pedagógica: é um dispositivo político que estrutura as relações de poder



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

dentro do campo educacional. Ela cria a ilusão de inclusão, mas reproduz a exclusão. Como observam Deleuze e Guattari (1995), as práticas verdadeiramente territoriais não podem ser representadas de fora, pois o território é sempre uma expressão coletiva de enunciação. O conhecimento não se aplica ao território: ele emerge dele, como força vital e como produção simbólica.

Assim, Martins (2006) convergem a defesa de uma contextualização que nasce da experiência concreta e das práticas dos sujeitos, compreendendo o território como fonte de epistemologias insurgentes. Para esses autores, a Educação do Campo só cumpre sua função emancipatória quando rompe com a lógica da adaptação e assume o desafio de produzir conhecimento a partir do chão vivido, das lutas e dos vínculos afetivos que estruturam a vida camponesa. Isso exige uma pedagogia que não transforme o contexto em paisagem, mas o reconheça como território de disputas, de memória e de criação coletiva.

No entanto, a pseudo-contextualização, ao contrário, transforma o campo em imagem inofensiva — visível, mas silenciada; presente, mas desprovida de voz. Ela oculta a materialidade das relações de poder e das desigualdades sociais que atravessam a vida no Semiárido, substituindo o diálogo pela representação e a práxis pela aparência. Romper com esse processo implica descolonizar os dispositivos curriculares e devolver ao campo sua densidade ontológica e política.

Portanto, compreender a pseudo-contextualização como falsificação simbólica é reconhecer que a disputa pela Educação do Campo não é apenas curricular, mas epistemológica e ontológica. É preciso deslocar o olhar, libertar o campo do enquadramento que o transforma em imagem e reafirmá-lo como território — espaço de resistência, de pertencimento e de produção de sentidos. Só assim a contextualização recupera seu caráter político e emancipador, tornando-se expressão viva da convivência com o Semiárido e da pluralidade dos saberes que o sustentam.

A RACIONALIDADE PRODUTIVISTA E O APAGAMENTO DOS SUJEITOS

Nos últimos anos, a expansão de políticas educacionais voltadas ao meio rural, especialmente no Semiárido brasileiro, tem revelado um paradoxo inquietante. Sob o discurso da modernização, consolida-se uma racionalidade produtivista que tende a silenciar os sujeitos



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

do campo e suas formas próprias de existência. Trata-se de um movimento ancorado numa lógica tecnocrática e empresarial, que converte a educação em ferramenta de adestramento para o mercado.

Nessa engrenagem, prioriza-se o desenvolvimento de habilidades técnicas moldadas para a produtividade e o empreendedorismo, enquanto a formação crítica, territorializada e emancipada é relegada a segundo plano. Apple (2006) já alertava sobre esse fenômeno: a subordinação curricular aos ditames do capital. Os conteúdos escolares, sob influência da racionalidade neoliberal, passam a ser moldados como extensões do mercado.

Assim, a educação deixa de ser entendida como um direito social e coletivo, e passa a operar sob os princípios da eficiência, da competitividade e da uniformização. Os sujeitos do campo, por sua vez, não são mais reconhecidos por sua trajetória histórica ou por seus saberes locais, mas redesenhados como força de trabalho potencial ou empreendedores em formação. Exemplos como o projeto Educa Agro/SENAR ilustram bem essa lógica.

Como analisa Sousa (2012), a proposta de formação omnilateral, inspirada na ontologia marxiana e desenvolvida por Gramsci, constitui um contraponto à fragmentação e à instrumentalização da educação promovidas pela lógica produtivista. Essa perspectiva reafirma a necessidade de uma escola unitária capaz de integrar trabalho, ciência, arte e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Tal concepção se apresenta como fundamento teórico e político para a superação das formas de pseudo-contextualização que reduzem a Educação do Campo a um instrumento de adaptação ao capital, negando seu potencial emancipador e a historicidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Seguindo na mesma direção, Sena (2020, p. 287) reforça essa análise ao afirmar que "a Educação do Campo só pode ser compreendida se inserida no contexto das lutas sociais". A disputa educacional é, em sua essência, uma expressão das tensões entre projetos societários distintos, atravessados por conflitos de classe e interesses políticos divergentes. A historicidade dos sujeitos e sua ligação com o território não são detalhes periféricos, mas elementos centrais para se entender como o conhecimento se constitui e se legitima nos espaços sociais.

Compreender o currículo como um campo político de disputa é crucial. Ele não é um espaço neutro, tampouco técnico; é atravessado por interesses, por visões de mundo que se chocam e se reconfiguram. A questão aqui não é apenas o conteúdo ensinado, mas o próprio



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

direito dos povos do campo de existirem como sujeitos plenos, portadores de memória, diferença e projetos de futuro. Arroyo (2012) advertia que a escola do campo não pode se limitar a replicar formatos urbanos que desconsideram a cultura camponesa. Quando os interesses empresariais moldam o currículo, a pedagogia tende à normalização e à padronização, tornando-se uma engrenagem de descontextualização da vida rural.

Essa racionalidade produtivista não é apenas um problema educacional, mas um mecanismo de apagamento simbólico. Boaventura de Sousa Santos (2010) cunhou o conceito de "monocultura do saber" para se referir à imposição de um conhecimento técnico-científico como verdade universal. Quando a escola do campo adere a essa monocultura sem crítica, ela se converte em um aparelho de sujeição, desconectado das práticas e saberes que realmente têm sentido para as comunidades.

Em contraste, a pedagogia crítica exige uma escuta enraizada, comprometida com a realidade concreta dos sujeitos. Freire (1996) e Martins (2006) insistem que contextualizar não é adaptar conteúdos de forma superficial, mas construir o conhecimento com os sujeitos e a partir de seus mundos. A ausência dessa escuta dá origem ao que alguns autores chamam de pseudo-contextualização: um discurso de adaptação que, na prática, se distancia radicalmente da experiência vivida pelos educandos. O resultado é um currículo esvaziado, que mascara sua continuidade com a estrutura dominante.

Quando as histórias, os saberes e os modos de vida dos sujeitos do campo são apagados, a escola se torna um instrumento de padronização. Molina (2003) ressalta que o grande desafio da Educação do Campo é ser contra hegemônica: enraizada na resistência, na memória e nos projetos autônomos dos povos do campo. Isso implica conceber o currículo não como uma fórmula pronta, mas como um território em disputa, onde colidem com as visões de mundo distintas — a do capital e a da vida.

Pensar a Educação do Campo em sua radicalidade significa romper com a ilusão de neutralidade pedagógica. Toda proposta educativa carrega um projeto de sociedade. Se a escola quiser ser, de fato, contextualizada, precisa reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de seus próprios processos formativos. É preciso trocar a lógica do rendimento pela da emancipação, a do controle pela da participação, e a da adaptação por uma invenção coletiva.



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO: saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

Em suma, devolver à escola seu papel como espaço de liberdade e de construção de outros mundos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura empreendida ao longo deste trabalho levou à percepção de que a chamada pseudo-contextualização funciona como um dispositivo de poder que se desdobra tanto no plano simbólico quanto no epistemológico da Educação do Campo. Embora aparente valorizar o território, esse recurso discursivo acaba por esvaziar o potencial crítico dos saberes locais.

Em vez de reconhecer o campo como sujeito histórico e espaço de produção de conhecimento, ele é reduzido a paisagem ou representação — uma imagem destituída de conflito e agência. O resultado é uma pedagogia da aparência, não da presença: um fazer pedagógico que, ao estetizar a realidade, silencia sua potência transformadora e reitera a lógica da colonialidade.

Iniciativas como o Educa Agro/SENAR exemplificam esse movimento. Ao adotarem a linguagem da contextualização, operam uma sutileza retórica que esconde uma racionalidade adaptativa e produtivista. O discurso da integração de saberes, nesse caso, mascara um deslocamento do papel da escola: ela deixa de ser espaço de emancipação e passa a funcionar como satélite das exigências do mercado. A prometida articulação entre o conhecimento científico e os saberes populares revela-se ilusória. Em lugar do diálogo, reinstala-se uma hierarquia — a velha monocultura do saber, já denunciada por Boaventura de Sousa Santos (2010), ressurgiu sob novas roupagens.

Nesse cenário, torna-se urgente reivindicar uma pedagogia do enraizamento. Mais que uma proposta metodológica, trata-se de uma posição ética, política e epistemológica que se contrapõe à lógica da neutralização. Enraizar, aqui, significa cultivar um pensamento que brota do chão vivido, que se alimenta das memórias coletivas e das disputas territoriais. Inspirada nas reflexões de Martins (2006), traz a pedagogia como alongamento do território não como cenário, mas como fonte de sentido — e a convivência, como prática formativa.

Assim, o combate à pseudo-contextualização, portanto, não se resolve com ajustes curriculares pontuais. Ele exige um reposicionamento mais profundo: uma virada na maneira de conceber a educação em contextos rurais. Isso envolve devolver às comunidades do campo a capacidade de nomear o mundo a partir de suas práticas e modos de vida. A Educação do



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO:
saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

Campo, levada às suas últimas consequências, não se limita a remediar desigualdades — ela propõe outra civilização possível, uma que subverta a lógica da mercantilização e reinstale o saber como instrumento de vida, não de lucro.

Concluir, neste caso, não é encerrar, mas afirmar um ponto de partida. Superar a pseudo-contextualização é recuperar a densidade do campo: reconhecer seus sujeitos como agentes históricos e devolver à escola seu papel como espaço de enunciação viva.

REFERÊNCIAS

ALLOA, Emmanuel. **Partages de la perspective: essais sur les relations entre savoirs et images**. Dijon: Les Presses du Réel, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BELTING, Hans. **Antropologia da imagem**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

CASSIRER, Ernst. **Filosofia das formas simbólicas: linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

_____, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas: o pensamento mítico**. Trad. César Mortari. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa; Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed.



VI ENCONTRO DOS DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO E CULTURA EM CONEXÃO:
saberes em diálogo na Amazônia Transfronteiriça”

Boa Vista-RR, de 05 a 07 de novembro de 2025

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: _____. **Educação para a convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido – RESAB, Selo Editorial, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/37699805/ANOTA%C3%87%C3%95ES_EM_TORNO_DO_CONCEITO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_PARA_A_CONVIV%C3%8ANCIA_COM_O_SEMI-%C3%81RIDO_1 Acesso em: 26 out. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

