ENTRE PERTECIMENTOS E INVISIBILIZAÇÕES: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PROJETO DE VIDA

Jadi Dias Andrade[1]

Beatriz Fernanda Litoldo [2] (Orientadora)

GD3: Livro Didático na perspectiva da diversidade, inclusão e justiça social

Resumo

O Livro Didático (LD) desempenha um papel crucial na forma como o ensino é conduzido e desenvolvido em sala de aula. A presente comunicação é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) concluído pela primeira autora. A investigação se fundamenta em uma abordagem qualitativa, e os procedimentos metodológicos assumidos foram os do Sistema Teorema. O objetivo do TCC foi compreender as intencionalidades presentes nos textos, imagens e tarefas de um LD de Projeto de Vida, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no edital de 2021, com foco na visibilidade (ou não) dos sujeitos do campo, de seus modos de vida e de seus territórios. Este texto tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados referentes à categoria Perspectivas Interculturais e de Valorização do Campo. A leitura cuidadosa da obra possibilitou a análise de trechos marcados pela recorrência de determinados discursos. Os resultados evidenciados pela obra apresentam elementos que apontam para esforços de valorização da diversidade socioterritorial, por meio de referências discutidas nas análises da referida categoria, como aquelas relacionadas aos povos indígenas, às comunidades tradicionais e às manifestações culturais locais. Nas considerações finais, argumenta-se que um livro que se propõe a dialogar com a diversidade brasileira em toda a sua amplitude precisa estar atento às singularidades, territorialidades e identidades que compõem o mosaico social do país.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Livros Didáticos. Currículo. Educação Intercultural. Sistema Teorema.

1 Introdução: Livro Didático, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo

O Livro Didático (LD) desempenha um papel relevante LD, de maneira indissociável do contexto histórico e social (Amaral *et al.,* 2022). Ao definir o LD, os autores destacam que: "Ainda, o LD não é produzido de forma neutra, há uma ideologia que o suporta, assim como é um meio de disseminação de valores e crenças de uma determinada cultura, situado em certo período histórico" (Amaral *et al.,* 2022, p. 30). Nesse sentido, considera-se necessário realizar um estudo sobre os conteúdos, abordagens e contextos presentes nos LD, de modo a verificar se esses materiais possibilitam diálogos, reconhecem distintas culturas e atendem adequadamente às necessidades do

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) • Mestranda • Rio Claro, São Paulo (SP), Brasil• jadi.andrade@unesp.com.br • ORCID https://orcid.org/0009-0009-5208-377X

[2] Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) • Docente • Uberaba, Minas Gerais (MG), Brasil • beatriz.litoldo@uftm.edu.br • ORCID https://orcid.org/0000-0001-8473-8261

ensino e aprendizagem na relação estabelecida entre professores e estudantes. Nessa perspectiva, o LD como parte do contexto escolar em sala de aula, influencia diretamente as escolhas e decisões de ensino e aprendizagem associados.

Tal estudo ganha atenção diante da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e reformulada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2017; Brasil, 2024). Ambas as legislações foram apresentadas à sociedade brasileira de forma inesperada, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), promovendo mudanças estruturais significativas no Ensino Médio. Esse instrumento legal, que possui vigência imediata e dispensa a consulta pública prévia, evidencia o caráter autoritário do processo de implementação da Reforma, uma vez que não houve diálogo efetivo com os principais agentes envolvidos no campo educacional, como professores, estudantes, pesquisadores e instituições de ensino.

Para Gonçalves (2017), a reforma revela forte vinculação com interesses mercadológicos, estruturando-se a partir de uma lógica empresarial que prioriza a formação voltada ao mercado em detrimento de uma formação integral, crítica e emancipatória. A Reforma fomentou mudanças profundas na organização curricular, na estrutura escolar e nos materiais didáticos, sobretudo com a introdução dos Itinerários Formativos e do Projeto de Vida. O Novo Ensino Médio (NEM) não se limita à reorganização do currículo, mas redefine também os modos pelos quais o conhecimento chega às escolas por meio do LD, expressando demandas por uma educação mais contextualizada, flexível e voltada às necessidades e escolhas dos estudantes.

Nesse contexto, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), especificamente no edital de 2021, o Objeto 1 – foco dessa pesquisa – reúne os LD destinados aos Projetos Integradores e ao Projeto de Vida no NEM. Conforme descrito no Guia Digital PNLD 2021 (Brasil, 2021), os LD do Projeto de Vida são organizadas em três dimensões: a dimensão pessoal, voltada ao autoconhecimento e ao encontro do sujeito consigo mesmo; a dimensão cidadã, relacionada à interação com o mundo e à dimensão profissional, orientada à construção do futuro e das perspectivas formativas e profissionais dos estudantes.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), reconhece as populações campesinas como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais,

quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros sujeitos que produzem sua existência e subsistência no campo (Brasil, 2010). O artigo 6º do referido decreto reconhece que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários voltados à Educação do Campo devem reconhecer e considerar as especificidades dessas populações, colocando seus saberes em diálogo com os conhecimentos acadêmicos e assegurando uma educação vinculada às suas realidades e modos de vida.

Todavia, o descumprimento efetivo dessas garantias resulta na negação contínua dos direitos educacionais das populações do campo, desde a formação de professores até a elaboração e aprovação de materiais didáticos pelo PNLD. Tal omissão, não apenas fragiliza a educação nos contextos campesinos, mas também reforça o projeto histórico de apagamento e invisibilização desses sujeitos no contexto escolar. O presente estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) concluído pela primeira autora (Andrade, 2025), o qual teve como objetivo compreender as intencionalidades presentes nos textos, imagens e tarefas de um LD de Projeto de Vida, aprovado pelo PNLD, edital 2021, com foco na visibilidade (ou não) dos sujeitos do campo, de seus modos de vida e de seus territórios.

De modo a alcançar o objetivo da pesquisa de TCC, elencou-se a seguinte pergunta norteadora: Quais intencionalidades político-pedagógicas são expressas em um LD de Projeto de Vida e de que forma elas se articulam – ou entram em tensão – com a realidade dos sujeitos do campo, suas práticas sociais e seus projetos de vida? Portanto, esta comunicação científica tem como objetivo apresentar a discussão e a análise dos dados referentes à categoria Perspectivas Interculturais e de Valorização do Campo, uma das categorias analíticas emergentes da análise do material didático.

2 Metodologia e caminhos metodológicos

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (Goldenberg, 2011) e, em consonância com o objetivo e com objeto de estudo, a pesquisa é do tipo documental (Gil, 2002). Concernente ao objeto de estudo, o LD de Projeto de Vida que compôs o escopo da pesquisa corresponde a obra *Valor de uma Voz* (Ladislau, *et al.,* 2020). A seleção dessa obra para a investigação baseou-se em dois critérios.

O primeiro foi relativo à limitação temporal para a realização do TCC, que inviabilizou a análise de todas as coleções aprovadas pelo PNLD, edital 2021,

concernentes ao Projeto de Vida. O critério considerou-se a experiência da pesquisadora na disciplina de Estágio Supervisionado III, realizada em uma escola do campo próxima a sua comunidade, na qual foram identificado o LD do Manual do Professor no Projeto de Vida adotado pela escola, proporcionando um contato direto com o material.

Relativamente aos procedimentos metodológicos, assumiu-se o Sistema Teorema (Amaral *et al.,* 2022). O Sistema consiste em uma proposta metodológica no campo dos LD de Matemática, com o objetivo de auxiliar os pesquisadores a iniciarem investigações que tenham o LD como objeto de estudo ou que investiguem seu uso em sala de aula. Essa proposta possibilita caminhos e compressões acerca da pesquisa sobre o/com o LD.

Embora o Sistema Teorema esteja direcionado ao LD de Matemática, sua compreensão pode ser estendida para o estudo de LD em geral, subsidiando e orientando o percurso investigativo desses materiais. Ademais, o Sistema é organizado em três etapas: *Planejamento*, *Exploração do material* e *Tratamento de dados.* Em Amaral *et al.* (2022), o leitor verificará a descrição detalhada do Sistema, assim como a função de cada etapa. Já em Andrade (2025), o leitor verificará quais foram as adequações realizadas no Sistema para a pesquisa desenvolvida.

A partir de todo o processo de produção dos dados, emergiram quatro categorias: (A) Invisibilização do Campo e Universalização do Urbano; (B) Perspectivas Interculturais e Valorização do Campo; (C) Discurso Meritocrático e Intencionalidades Neoliberais; e (D) Ambivalência/Ambiguidade. Através delas, foi possível classificar as diferentes intencionalidades e discursos presentes no LD, revelando formas distintas de representação (ou silenciamento) de sujeitos, territórios e perspectivas formativas. As categorias com seus respectivos objetivos analíticos podem ser verificadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Categorias analíticas

Categoria	Objetivo analítico
Invisibilização do Campo e Universalização do Urbano	Esta categoria compreende trechos e/ou imagens que operam a partir de um referencial urbano universalizado, desconsiderando a diversidade territorial, cultural e simbólica dos sujeitos do campo. Essas inserções tendem a reforçar um imaginário homogêneo de juventude urbana de uma determinada classe, em detrimento das múltiplas juventudes.
Perspectivas Interculturais e de Valorização do Campo	Nesta categoria localizam-se os trechos e/ou imagens que efetivamente consideram a diversidade sociocultural dos sujeitos do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, reconhecendo suas práticas, saberes e lutas. Essa categoria se aproxima da perspectiva de uma educação intercultural, que

	rompe com o multiculturalismo superficial e incorpora o campo como sujeito epistêmico e político
Discurso Meritocrático e Intencionalidades Neoliberais	Esta categoria trata de trechos e/ou imagens que sustentam um discurso centrado no indivíduo como único responsável por seu destino, com apagamento das condições estruturais de desigualdade. Essa abordagem corresponde a uma lógica neoliberal da educação, que desloca a responsabilidade social para a esfera da autogestão individual.
Ambivalência ou Ambíguos	Nesta categoria inclui-se trechos e/ou imagens cuja interpretação depende fortemente do contexto de mediação pedagógica, podendo ser tanto críticos quanto reprodutores, a depender do modo como forem trabalhados em sala.

Fonte: Andrade (2025, p. 84)

Neste artigo será apresentado algumas discussões, bem como a análise dos dados referentes à categoria (B) Perspectivas Interculturais e de Valorização do Campo.

3 Análise e discussão dos dados

Ao longo da obra, nota-se que há trechos que abordam a valorização do campo em todos os capítulos, predominantemente no capítulo 4 e posteriormente, nos demais capítulos 1, 3 e 5, assim como na última seção, Ponto de Chegada. Nessa seção a referência ao campo se limita a um único trecho, o que indica uma diminuição da presença dessa perspectiva no encerramento do módulo. Dentre os exemplos encontrados, destacam-se três: dois localizados no capítulo 1, evidenciados por meio de imagens e textos que remetem diretamente ao campo, e um no capítulo 5, no qual a valorização aparece na página intitulada *Histórias que inspiram*.

O primeiro exemplo, intitulado *Pertencimento* no capítulo 1, é apresentado na (Figura 1). Esse exemplo é relevante na perspectiva de mobilizar uma abordagem formativa intercultural e dialógica. Pelo enunciado, é perceptível que a obra articula múltiplas dimensões do conceito de pertencimento, dentre as quais: nascimento, identidade cultural, normas legais, participação em grupos, movimentos sociais, e expressões de gênero e de interesses. Desta maneira, reconhece que o pertencimento não é uma mera condição, mas um processo em constante construção, relacionado à conexão e o vínculo com a identidade dos sujeitos que dele participam.

Figura 1– Pertencimento

Pertencimento

Responda no seu diário de bordo:

1. Quais sentimentos a palavra *pertencimento* desperta em você?
2. Que ideia(s) você tem a respeito dessa palavra?
3. Agora, leia o texto e observe as imagens a seguir.

A palavra **pertencimento**, ou *pertença*, significa estar ligado a algo. Pertencimento é, portanto, um vínculo que precisa atuar em dois sentidos para se sustentar: num sentido, parte da pessoa em direção ao grupo e, para isso, ela precisa se perceber em conexão com outros seres que a incluem num todo; no outro sentido, atua a partir do grupo e em direção a cada um que dele faz parte. Esse grupo dispõe de princípios e códigos que o fazem funcionar coletivamente e, por isso, oferece o reconhecimento da pertença a cada um que o compõe. Esta pode se basear em nascimento, normas legais ou laços afetivos.

Por nascimento, podemos pertencer a uma família, a uma etnia, a uma religião, por exemplo. Pertencemos, desde o nascimento, a um município (por isso, os adjetivos gentílicos – identificação de quem nasceu em tal cidade –, como carioca, baiano, soteropolitano etc.), ou a uma terra indígena, ou a uma reserva, que se localiza em um estado, um país e até mesmo um país estrangeiro.

Vemos aqui um pertencimento por natureza (onde nasci) e regulamentado por normas legais, direitos e deveres como cidadão do país. Nos casos das normas jurídicas, muitas vezes não as conhecemos ou o Estado, com suas instituições, não está devidamente presente onde moramos. Independentemente das leis de cada país, o pertencimento é uma condição e uma necessidade comum a todo ser humano.

No contexto da reflexão sobre pertencimento, cabem também questionamentos acerca dos sentidos desses pertencimentos "naturais" e legais. A noção de pertencer pode se deslocar e/ou se ampliar em direção a outros e novos pertencimentos, seja com grupos que têm os mesmos gostos ou interesses (visual ou estilo, músicas, times de futebol ou outros esportes), seja com o grêmio da escola ou por gêneros ou identidade sexual. Pode-se pertencer também a um grupo com uma ação política ou a um movimento social. Ou seja, o pertencimento não remete apenas a uma origem, mas também a um destino comum. Em decorrência, o pertencimento também é uma questão de identidade.



SERGIO RANALLI/PULSAR IMAGENS

Cururueiros durante a Festa de Santa Clara na Comunidade do Limpo Grande, em Várzea Grande, Mato Grosso, 2019.



HERO IMAGES/ALAMY/FOTOARENA

Grupo de skatistas fazendo manobras em rampa na Califórnia, Estados Unidos, 2014.

Fonte: Ladislau *et al.* (2020, p. 16)

Esse diálogo corrobora com os princípios da Educação do Campo, em consonância com Caldart (2002), que compreende a identidade dos sujeitos do campo como coletiva, territorial, histórica e em constante disputa. A expressão Educação do Campo, para a autora, não se refere apenas a uma localização geográfica; trata-se de um projeto político-pedagógico construído pelos próprios sujeitos do campo, que rejeitam uma educação pensada para o meio rural e defendem uma educação construída a partir do campo, em seu território, como lugar de pertencimento. Trata-se de uma educação emancipadora, que reconhece os moradores do campo como sujeitos ativos em sua formação, vinculada às suas culturas, práticas sociais, modos de vida e lutas históricas.

A discussão textual do enunciado oportuniza a pluralidade de formas de se compreender o pertencimento, o que favorece e possibilita a escuta ativa das experiências

dos estudantes e amplia as formas de ressignificação do próprio *lugar no mundo*. A noção de pertencimento, principalmente quando pensada a partir dos sujeitos do campo**,** vai além de uma definição do dicionarizada. Ela envolve o estabelecimento de vínculos profundos com a terra, com a identidade nela presente, construída ao longo de gerações, bem com os valores e práticas sociais que moldam a vida e o território.

Como nos convida a pensar Arroyo (2013), considera-se que o território não pode ser resumido a um espaço físico neutro, pois se constitui como espaço de vida, memória, identidade e resistência. Essa é uma das marcas particulares da formação: reconhecer a força do território, da terra e do lugar como elementos que exercem uma formação social, política, cultural e identitária dos povos do campo. Pertencer é mais do que estar: é reconhecer-se nesse espaço, sentir-se parte dele, cuidar e deixar-se atravessar por ele. É no território que a vida pulsa, o cotidiano ganha forma e a existência se afirma.

O pertencimento, assim, não é só apenas palavra, mas uma experiência viva que sustenta a dignidade e o lugar dos sujeitos do campo em sua própria história. Pertencer é viver o território como parte de si. O conceito de pertencimento revela, em seu enunciado, uma abordagem rica, coerente e sensível do ponto de vista textual e, parcialmente, visual, sobretudo pela valorização e reconhecimento das práticas culturais do campo. Contudo, a presença de uma imagem estrangeira, urbana e descontextualizada compromete a coerência representacional da proposta e introduz um modelo externo de juventude, que pode provocar distanciamento ou hierarquização simbólica entre diferentes formas de vida nos territórios distintos.

Para que a proposta realize seu potencial formativo intercultural, é necessário que as imagens e os exemplos sejam aproximados da realidade dos sujeitos escolares, valorizando e reconhecendo seus modos de ser, saber e viver. Pela mediação docente, nesse contexto, torna-se fundamental para restabelecer o equilíbrio intercultural da proposta apresentada e assegurar que os sentidos de pertencimento sejam construídos a partir de experiências reais, situadas e dignas. A imagem, conjuntamente com o texto, revela a força simbólica dos cururueiros ao retratar a Festa de Santa Clara, na Comunidade do Limpo Grande (Várzea Grande, MT), carregando significados relevantes de identidade, tradição e resistência cultural.

O segundo exemplo, intitulado *Sonho*, presente na seção *Parada de Vivência* do livro, evidencia a presença e a valorização dos povos indígenas (Figura 2). O conceito é

apresentado sob uma perspectiva intercultural, destacando diferentes significados atribuídos ao sonho em diversas culturas, especialmente entre povos como Suruí, Marubo, Yanomami e Achuar. Nessas concepções, o sonho ultrapassa a dimensão individual e subjetiva, sendo compreendido como uma forma de conexão com o mundo, os ancestrais, a terra e a coletividade. Refere-se, portanto, a um conhecimento ontológico e cosmológico, isto é, a um saber ancorado em outras formas de ser, saber e viver, que tensionam a lógica moderna e ocidental, marcada pela colonialidade do saber e pela hierarquização dos conhecimentos.

Figura 2 – Sonho



Sonho

Responda no seu diário de bordo:

1. Quais sentimentos a palavra *sonho* desperta em você?
2. Que ideia(s) você tem a respeito dessa palavra?
3. Agora, leia o texto e observe as imagens a seguir.

Como se pode imaginar, a palavra **sonho** é carregada de significados distintos e, às vezes, opostos. Está entre o possível e o impossível, o devaneio, a fantasia e a meta. Nos dicionários, encontram-se alguns sinônimos como: sequência de fenômenos psíquicos que ocorrem durante o sono; aquilo com que se sonha; ideia perseguida com interesse e paixão, entre outros significados.

Para muito povos indígenas no Brasil, por exemplo, o sonho também pode ser algo da ordem do real, e não só do imaginário. Para os Paiter Suruí, povo indígena que vive entre Rondônia e Mato Grosso, há sonhos *akeroma*, entendidos como atividade puramente mental, ou seja, um evento que ocorre só no âmbito do pensamento; mas também sonhos chamados *akereibita*, que são "eventos de sono", entendidos como acontecimentos reais, com interações face a face com um interlocutor, que pode ser um antepassado ou um espírito de animal, por exemplo. Essa concepção de um "sonho verdadeiro" também está presente no pensamento de outros povos ameríndios, como os Marubo, do Vale do Javari, os Yanomami, que vivem na fronteira entre o Brasil e a Venezuela, ou ainda os Achuar, que vivem entre o Peru e o Equador.

Ailton Krenak resume muito bem essa concepção ameríndia de sonho quando afirma: "O sonho é o instante em que nós estamos conversando e ouvindo os nossos motivos, os nossos sábios, que não transitam aqui nesta realidade. É um instante de conhecimento que não coexiste com este tempo aqui" (COHN, S., 2015).

RENATO SOARES/FOLHAPRESS

Cacique Kayapó Raoni Metuktire durante protesto contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que altera o procedimento de demarcação de terras indígenas, Brasília, 2017.

ALBERTO ANDRÉ ROSA/SHUTTERSTOCK

- Agora que você já leu o texto e observou a imagem, veja o registro das contribuições dos colegas que já passaram por esta estação e, depois, troque ideias e impressões com seu grupo: como vocês definiriam os seus sonhos neste momento da vida? Em seguida, definam alguém do grupo para registrar neste ponto de parada a contribuição de vocês.

4. Registrem na folha destinada a este ponto de parada palavras, frases e/ou desenhos que acrescentem, ampliem ou apenas reforcem o principal significado da palavra **sonho** para vocês. É possível deixar mais de uma contribuição por grupo e há espaço para discordâncias e contrapontos em relação ao texto de referência.

18

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ladislau *et al.* (2020, p. 18)

Segundo Walsh (2019), a interculturalidade propõe a construção de um espaço epistemológico alternativo, no qual saberes indígenas, afrodescendentes e camponeses não são apenas incorporados de maneira periférica, mas reconhecidos como constitutivos de projetos coletivos de sociedade. Essa perspectiva ultrapassa os limites da inclusão formal nos marcos do Estado-nação e evidencia a necessidade de transformação das

estruturas de poder dominante, tomando a diferença como fundamento, e não como exceção.

Na Educação do Campo, essa visão implica a valorização dos territórios, das memórias e dos modos de vida como bases legítimas de uma formação articulada às lutas sociais e à construção de outras possibilidades de existência. Tal valorização dialoga com os princípios da educação intercultural, ao reconhecer e valorizar outras formas de pensar, sonhar e existir, não submetidas à racionalidade moderna nem às categorias urbanas e individualistas. Como argumentam Conte e Ribeiro (2017), legitimar os saberes dos sujeitos do campo implica reconhecer que existem distintas formas de organizar a vida, o conhecimento e o tempo, as quais emergem de suas práticas sociais e culturais e resistem à homogeneização imposta por visões hegemônicas de desenvolvimento.

Na mesma direção, Santos, Silva e Souza (2023) destacam a importância de considerar os sonhos, desejos e desafios da juventude camponesa como elementos centrais na formulação de propostas formativas transformadoras e socialmente comprometidas. Nesse contexto, o sonho não se reduz a uma projeção subjetiva, mas se constitui como uma dimensão articulada à coletividade e às práticas culturais enraizadas no território. Deste modo, a inserção do conceito de sonho em uma perspectiva indígena rompe com a lógica homogênea do currículo e tensiona os limites da escola como espaço exclusivamente racional e ocidentalizado. Contudo, as tarefas propostas correm o risco de simplificar uma discussão complexa, reduzindo-a a uma autorreflexão genérica e descontextualizada, sem articulação com os marcadores socioculturais, raciais e territoriais acionados ao longo do texto.

Além disso, ainda que o foco na produção coletiva seja uma escolha interessante, a proposta não apresenta tensionamentos críticos acerca das imagens, especialmente no contraste entre o sonho como forma de resistência – revelado pela presença do Cacique Raoni – e o sonho como abstração estetizada, sugerido pela figura da jovem flutuando com balões. Para que tais tarefas contribuam efetivamente com uma formação crítica e intercultural, seria necessário que elas instigassem o grupo a refletir, por exemplo: Quais sonhos são possíveis e para quem? Quais sonhos são interrompidos ou negados? Como o território, a cultura, a memória e a história influenciam nossos modos de sonhar? Sem essas provocações, corre-se o risco de que as tarefas se convertam em um ritual de registro, esvaziado de sentido político-pedagógico.

O terceiro e último exemplo está situado na parte final do Módulo 1, no capítulo 5, onde a visibilidade dos povos indígenas é retomada por meio da imagem apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Histórias que inspiram



Histórias que inspiram

Luiz Henrique, ou apenas Henrique, como prefere ser chamado, nasceu em 1999 na Resex Tapajós-Arapiuns, localizada no município de Santarém, no Pará. À procura de melhores condições de vida, sobretudo profissionais, os habitantes dessas comunidades ribeirinhas costumam migrar para as cidades. Com a família de Henrique não foi diferente. Quando ele era ainda criança, mudou-se com os pais para Manaus (AM), retornando à Resex apenas aos 10 anos de idade.

De volta à Resex, conheceu uma realidade muito diferente daquela vivenciada em Manaus: maiores dificuldades de acesso à educação, saúde e alimentação. Porém, distante da agitada cidade, teve a oportunidade de conhecer modos de vida mais engajados com a saúde da grande floresta amazônica.

A Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns

É uma unidade de conservação federal brasileira, oficializada em 1998, englobando uma área de quase 650 mil hectares, no oeste do Pará. Conta com quase 5 mil famílias e cerca de 23 mil pessoas, que habitam a região amazônica e configuram o que é costumeiro definir como "populações tradicionais ribeirinhas". Vale lembrar que a oficialização das Resex no Brasil se deve à trajetória do empreendedor social Chico Mendes, que devotou grande parte de sua vida à luta pelos direitos dos seringueiros e pela defesa da floresta. As Resex foram criadas em março de 1990, com o objetivo de diminuir e evitar conflitos na região amazônica.

Luiz Henrique Lopes Ferreira caminhando pela Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns, Santarém, PA, 2016.

Para dar voz às diversas comunidades que vivem na Resex, foi criado um conselho local, responsável por representar a população junto aos governos. Embora jovem, Henrique, devido à sua capacidade de liderança, fazia parte do conselho da Resex. Naquele espaço, percebeu que ainda era baixa a participação de jovens. Para mudar a situação e fazer com que outros jovens ribeirinhos identificassem seu poder de realizar mudanças significativas na comunidade, Henrique organizou reuniões que tinham o objetivo de explicar aos jovens de cada comunidade a importância de ter representantes da idade deles dentro do conselho e de sua própria comunidade.

Nesse contexto, mobilizando jovens de grupos associados à Igreja Católica, Henrique criou um departamento de juventude no conselho da Resex que trabalha para o fortalecimento dos grupos de jovens de cada comunidade. Suas ações também contribuíram para fortalecer o conselho intercomunitário, para fazer com que esses jovens tenham voz ativa nos debates com os tomadores de decisão dos meios governamentais.

Com o objetivo de conviver harmoniosamente com a natureza, Henrique é mediador e integrador das muitas comunidades da região. Além do fortalecimento do protagonismo juvenil nos territórios amazônicos, Henrique procura e desenvolve soluções para a floresta, em uma perspectiva que atrela geração de renda e sustentabilidade ambiental. Quando tinha 17 anos, ele participou de um curso de empreendedorismo oferecido pelo *Projeto Saúde e Alegria*, no qual os participantes foram instigados a identificar problemas nas suas comunidades e a tentar solucioná-los.

61

Fonte: Ladislau *et al.* (2020, p. 61)

Embora alocado em uma seção específica do LD intitulada *Histórias que inspiram*, e ainda que, à primeira vista, pudesse sugerir uma inserção pontual associada a uma perspectiva meramente multicultural[3], observa-se que, nesta obra, tal seção não é tratada como um caixa de curiosidade, excentricidade ou folclorização. Ao contrário, ela

[3] Para ver uma discussão sobre interculturalidade e multiculturalidade em Andrade (2025).

se constitui como parte integrante da construção do conhecimento e da proposta pedagógica do material.

A narrativa assume uma perspectiva intercultural, ao valorizar experiências, saberes e protagonismos historicamente marginalizados, como por exemplo dos povos indígenas, por meio da história de vida do jovem indígena Luiz Henrique Lopes Ferreira e sua atuação como liderança juvenil na Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns, localizada em Santarém (PA). A escolha de uma narrativa indígena e ribeirinha no LD constitui-se como uma iniciativa relevante de legitimação de sujeitos historicamente marginalizados nos materiais escolares, rompendo com a lógica hegemônica que tradicionalmente centraliza as experiências urbanas, brancas e de classe média como universais. A representação de Luiz Henrique contribui para o reconhecimento e valorização das juventudes do campo como protagonistas sociais, atuantes e transformadores.

Trata-se de uma importante estratégia curricular de visibilização dos modos de vida de populações tradicionais, a qual pode ser compreendida como uma prática de justiça social e curricular, pois torna visíveis os saberes e modos de viver alternativos ao modelo urbano, moderno e dominante. Para Arroyo (2013), currículo e vida não são dissociados. Todo grupo social produz saber a partir de suas práticas, do trabalho, da resistência e do modo como ocupa e compreende o território. Desconsiderar essas experiências equivale a apagar formas inteiras de conhecimento.

Construir currículos comprometidos com a diversidade humana é, portanto, um ato político, pois significa reconhecer que nenhum conhecimento é menor do que outro. A trajetória de Luiz Henrique não se explica por uma iniciativa individual; ela é fruto de uma construção coletiva enraizada no território. Foi justamente essa dimensão comunitária que permitiu aos jovens da Resex nomear problemas reais: frutas nativas desperdiçadas, famílias sem renda e potencialidades locais ignoradas. A resposta surgiu de dentro da própria comunidade: o aproveitamento dessas frutas para a produção de doces e licores, gerando trabalho e renda sem romper com os vínculos que sustentam aquela comunidade.

Há, contudo, uma tensão visual que merece atenção. A imagem escolhida para representar o conceito de *startup*, carregada de símbolos do empreendedorismo urbano e tecnológico, contrasta com a experiência de Luiz Henrique, forjada na floresta, no rio e

na organização comunitária. Essa dissonância não é neutra: ela revela como o imaginário dominante sobre inovação contínua centrado nas cidades, apaga os territórios tradicionais como lugares legítimos de criação e solução. Ainda assim, ao nomear a iniciativa de Henrique com esse termo, o LD provoca um deslocamento conceitual importante, obrigando o leitor a repensar o que conta como inovação e para quem ela é reconhecida.

4 Considerações finais

A pesquisa de TCC teve como objetivo de compreender as intencionalidades presentes nos textos, imagens e tarefas de um LD de Projeto de Vida, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edital 2021, com foco na visibilidade (ou não) dos sujeitos do campo, de seus modos de vida e de seus territórios. Diante disso, a análise da obra do Projeto de Vida, *Valor de uma voz* (Ladislau, *et al.,* 2020), permitiu identificar uma multiplicidade de trechos, imagens e tarefas que revelam distintas intencionalidades político-pedagógicas.

Uma das limitações desta investigação consiste na análise restrita ao Módulo 1 da obra, delimitação estabelecida em razão do tempo disponível para o desenvolvimento do TCC. Não obstante, a leitura sistemática do material permitiu identificar e analisar trechos caracterizados pela recorrência de determinados discursos, possibilitando a construção de inferências acerca das perspectivas presentes na obra. Em contrapartida, a obra apresenta elementos que apontam para esforços de valorização da diversidade socioterritorial, por meio de referências discutidas nas análises da categoria B, como aquelas relacionadas aos povos indígenas, às comunidades tradicionais e às manifestações culturais locais.

Ao longo da obra emergem os termos como *pertencimento* e *sonhos*, que sinalizam, ainda que de forma pontual, um esforço discursivo orientado à construção de uma perspectiva intercultural. Em alguns trechos, a obra manifesta uma valorização do campo, indicando o reconhecimento, ainda que parcial, de diferentes realidades socioterritoriais. A análise dessa categoria evidenciou, ademais, que o LD tende a constituir um sujeito jovem pautado pela autogestão e pela adaptabilidade ao mercado de trabalho, em consonância com o modelo de sujeito neoliberal. Mesmo as três dimensões do Projeto de Vida – pessoal, cidadã e profissional – são apresentadas como integradoras, prevalece a lógica da eficiência, do empreendedorismo de si e da responsabilização individual.

Esse movimento fragiliza a articulação entre o projeto de vida e os vínculos territoriais e coletivos dos estudantes do campo. Em suma, a obra apresenta avanços no sentido de ampliar a diversidade representada, evidenciados pela presença de imagens de povos indígenas e por referências a práticas sociais locais. A análise aqui empreendida parte, contudo, de um questionamento central: até que ponto o LD de Projeto de Vida, mesmo ao se propor universalmente abrangente, contempla efetivamente os sujeitos do campo? Suas especificidades, vivências e perspectivas são, de fato, reconhecidas nesse material? Trata-se de uma questão fundamental, pois abrangência não pode ser confundida com generalização.

Ao contrário, ela exige a presença concreta das diferentes realidades no espaço formativo. Assim, um livro que se propõe a dialogar com a diversidade brasileira em toda a sua amplitude precisa contemplar as singularidades, territorialidades e identidades que compõem o mosaico social do país. Trata-se de uma realidade social dinâmica e em constante transformação, o que demanda um posicionamento ético e político comprometido com uma educação que reconheça, valorize e dê visibilidade aos sujeitos historicamente marginalizados. Nesse contexto, o LD, objeto desta pesquisa, configura-se como um instrumento central na organização das práticas de ensino, uma vez que não se limita à orientação dos conteúdos escolares, mas também contribui para a construção de percepções de mundo, de referências identitárias e de projetos de futuro dos estudantes.

Espera-se que investigações futuras ampliem a análise crítica das intencionalidades que atravessam esses materiais curriculares, subsidiando iniciativas de reformulação curricular, o desenvolvimento de abordagens metodológicas participativas e a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com as especificidades da Educação do Campo. As reflexões apresentadas neste trabalho pretendem estimular novas pesquisas que problematizem os discursos curriculares presentes no Novo Ensino Médio e discutam seus impactos na formação das juventudes camponesas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação mais plural, intercultural e socialmente comprometida.

OBSERVAÇÃO

Declaro, com responsabilidade e transparência, que este trabalho contou com utilização da ferramenta de Inteligência Artificial o ChatGPT, para revisão gramatical e correção ortográfica em frases em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R.B.; MAZZI, L. C.; ANDRADE, L. V.; PEROVANO, A. P. *Livro Didático de Matemática:* Compreensões e reflexões no âmbito da Educação Matemática. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

ANDRADE, J. D. *Análise em um livro didático de Projeto de Vida na perspectiva da Educação do Campo.* 2025. 175 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2025.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. In: VEIGA, Ilma Passos; ARROYO, Miguel (org.). Currículo, território em disputa. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 25–44.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.Acesso em: 8 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 8 mai. 2026.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 8 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 8 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação, Guia Digital PNLD 2021: Projetos Integradores e Projetos de Vida. [S. l.], 2021. Institucional. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida.Acesso em: 8 mai. 2026.

CALDART, R. S. *Por uma educação do campo:* identidades e políticas públicas. In: KOLLING, E, J ; CERIOLI, P.R; CALDART,R.S (orgs.). Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4.

CONTE, I. I.; RIBEIRO, M. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847-862, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/kV685fhN6zd4dgzP8HvRmSL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 mai. 2026.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar:* como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, S. da R. V. *Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio*. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 8 mai. 2026.

LADISLAU, D. *et al*. *Valor de uma voz:* manual do professor. 1. Ed.São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em:https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Valor-de-uma-Voz.pdf. Acesso em: 8 mai. 2026.

LAJOLO, M. *Livro didático:* um (quase) manual de usuário. Em Aberto. Brasília-DF: 1996.v.16. n.69. p.2–9.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M.; SILVA, F. S.; SOUZA, C. J. Educação e juventude do campo. *Revista Caderno Pedagógico*. Curitiba, v.20, n.11, p.5244-5266, 2023. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1875/1745. Acesso em: 8 mai. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 12-30, jan./jul. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532. Acesso em: 8 mai. 2026.