



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Brida Helena Gonçalves Fernandes Lima

**Corpo-território e Educação do Campo:**  
um olhar para a Grande Florianópolis

Florianópolis  
2025

Brida Helena Gonçalves Fernandes Lima

**Corpo-Território e Educação do Campo:**  
um olhar para a Grande Florianópolis

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo - ciências da natureza e matemática.

Orientadora: Prof. Dr(a) Patricia Guerrero.

Florianópolis  
2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Lima, Brida Helena Gonçalves Fernandes  
Corpo-Território e Educação do Campo : um olhar para a  
Grande Florianópolis / Brida Helena Gonçalves Fernandes Lima  
; orientadora, Patrícia Guerrero, 2025.  
58 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis,  
2025.

Inclui referências.

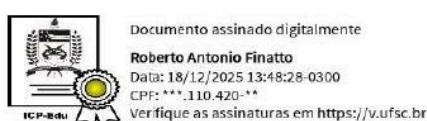
1. Educação do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Formação  
Docente. 4. Saberes tradicionais. 5. Corpo-Território. I.  
Guerrero, Patrícia . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Brida Helena Gonçalves Fernandes Lima

**Título:** Corpo-território e Educação do Campo:  
um olhar para a Grande Florianópolis

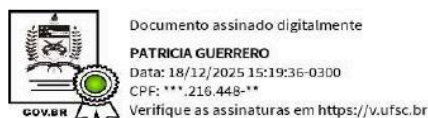
Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Florianópolis, 12 de dezembro de 2025.

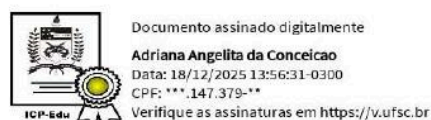


Coordenação do Curso

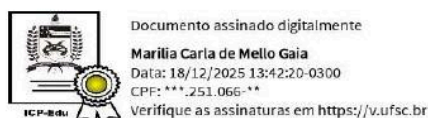
### Banca examinadora



Profa. Patrícia Guerrero, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Orientadora



Profa. Adriana Angelita da Conceição, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Marília Carla de Mello Gaia, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Beatriz Collere Hanff, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis  
2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida que minha mãe me deu e à mãe Terra que continua a me gerar todos os dias, nutrindo meu corpo, cuidando dos meus passos, oferecendo o alimento, o ar e os caminhos que me sustentam. Sou grata também ao mar, que tantas vezes acolheu minhas inquietações e limpou meu corpo e espírito, lembrando da força da natureza, que também habita em mim.

Agradeço às mulheres que vieram antes de mim, todas aquelas que com coragem e rebeldia, abriram caminhos para que eu pudesse hoje estudar, pesquisar, trilhar o caminho do conhecimento e concluir mais esta etapa.

Às professoras que me acompanharam com paciência e incentivo, minha enorme gratidão por cada gesto de cuidado que fortaleceu em muitos momentos. Aos colegas de curso, agricultoras(es), pescadoras(es), feirantes, militantes, mestres da cultura popular e diversas pessoas que pela tradição, pelos saberes populares e pela coletividade contribuíram nessa jornada.

E agradeço principalmente pela oportunidade de estudar, de quebrar padrões geracionais, de aprender e de caminhar com quem acredita na potência transformadora da educação.

*“Nós, caminhando pelos penhascos,  
atingimos o equilíbrio das planícies.  
Nós, nadando contra as marés,  
atingimos a força dos mares.  
Nós, edificando nos lamaçais,  
atingimos a firmeza dos lajeiros.  
Nós, habitando nos rincões,  
atingimos a proximidade da redondeza.  
Nós somos o começo, o meio e o começo.  
Existiremos sempre,  
sorrindo nas tristezas  
para festejar a vinda das alegrias.  
Nossas trajetórias nos movem,  
Nossa ancestralidade nos guia.”*

*Nego Bispo,  
filósofo, líder quilombola.*

## RESUMO

Este trabalho apresenta as confluências entre a Educação do Campo e o conceito de Corpo-território, destacando como a formação docente pode ser construída nas vivências pessoais e coletivas e na relação com os territórios. A articulação entre memória e formação docente, vivências do tempo comunidade, participação em projetos de extensão e encontros acadêmicos e comunitários são narrados como processos educativos. O trabalho também ressalta as vivências do tempo comunidade, realizadas na região da Grande Florianópolis, que permitiram reconhecer as comunidades tradicionais como guardiões da biodiversidade e da cultura local, bem como permitiram reconhecer modos de vida ligados ao mar e compreender o maretório como espaço formativo, onde fenômenos e ciclos naturais orientam práticas comunitárias que guardam saberes ancestrais, além de revelarem impactos ambientais, sociais e culturais que atravessam corpos e territórios.

**Palavras chave:** Corpo-território, Educação do Campo, Formação docente.

## RESUMEN

Este trabajo presenta las confluencias entre la Educación del Campo y el concepto de Cuerpo-Territorio, destacando cómo la formación docente se puede construirse a través de experiencias personales y colectivas, y en relación con los territorios. La articulación entre memoria y la formación docente, las experiencias de tiempo comunitario, la participación en proyectos de extensión y los encuentros académicos y comunitarios se narran como procesos educativos. El trabajo, también, enfatiza las experiencias del tiempo comunitario, llevadas a cabo en la región de la Grande Florianópolis, que permitieron el reconocimiento de las comunidades tradicionales como guardianas de la biodiversidad y la cultura local, así como el reconocimiento de formas de vida vinculadas al mar y la comprensión del como un espacio formativo, donde los fenómenos y ciclos naturales guían prácticas comunitarias que preservan los conocimientos ancestrales, además de revelar los impactos ambientales, sociales y culturales que atraviesan los cuerpos y territorios.

**Palabras clave:** Cuerpo-territorio, Educación del Campo, Formación docente.

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 - Ato no dia 8/3/2018 no centro de Florianópolis
- Imagem 2 - Escola da aldeia Yakã Porã na T.I Morro dos Cavalos.
- Imagem 3 - Mapa dos municípios da região da Grande Florianópolis.
- Imagem 4 - Placa da safra da tainha, sobre a prática de surf.
- Imagem 5 -. Conversa com Kerexu na Opy (casa de reza) da Aldeia Itaty, Terra Indígena Morro dos Cavalos, Palhoça - SC.
- Imagem 6 - Canteiro de hortaliças no sítio do Glaico, Paulo Lopes - SC.
- Imagem 7 - Conversa com pescadores no rancho de pesca na praia da Ferrugem.
- Imagem 8 - Pesca na safra da tainha na praia da Barra, Garopaba/Imbituba.
- Imagem 9 - Placa no Morro do Índio em Garopaba
- Imagem 10 - Apetrecho de pesca na safra da tainha.
- Imagem 11 - Tempo comunidade na lagoa, Garopaba.
- Imagem 12 - Sede da Colônia de Pescadores Z12 - Centro, Garopaba.
- Imagem 13 - Produção de tarrafa artesanal.
- Imagem 14 - Quadro de sementes feito durante o Seminário em Laranjeiras do Sul.
- Imagem 15 - Plenária final do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo.
- Imagem 16 - Conscientização sobre a dengue com os estudantes da Escola Estadual José Rodrigues Lopes, Garopaba.
- Imagem 17 - Grafite com a imagem do professor Tataendy Rupa.
- Imagem 18 - Bandeiras de movimentos presentes no Encontro.
- Imagem 19 - .Casa da cerâmica Guarani na T.I. Morro dos Cavalos.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANELEDOC	Articulação Nacional por uma Educação do Campo e pela Licenciatura em Educação do Campo
Calecampo	Coletivo Acadêmico Livre de Educação do Campo
CED	Centro de Ciências da Educação
CIP	Caderno Individual de Pesquisa
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
MINC	Ministério da Cultura
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPP	Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Neamb	Núcleo de Educação Ambiental da UFSC
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RESEX	Reserva Extrativista
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
TI	Terra Indígena
UFFS	Universidade Federal da Fronteira sul
UNB	Universidade de Brasília
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. CORPO-TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>14</b>
2.1 TEMPO COMUNIDADE E A PESCA ARTESANAL.....	23
<b>3. MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS NA LEDOC UFSC.....</b>	<b>31</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de contribuir com o processo de formação de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, e outras pessoas interessadas no tema, a partir das perspectivas da Educação do Campo e suas confluências<sup>1</sup>, tendo como base de discussão e reflexão o conceito de Corpo-território.

Nesse percurso, busco evidenciar que a formação não se restringe apenas às experiências vividas em sala de aula, mas também se constrói na prática, nas vivências e aprendizagens em diferentes espaços e tempos.

Apresento as experiências construídas durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, especialmente durante os tempos comunidades (TC), a partir das vivências e pesquisas realizadas em comunidades da região litorânea da Grande Florianópolis, onde povos tradicionais - indígenas, quilombolas e pescadores artesanais - resistem. Essas populações muitas vezes têm o território como base vital de existência, e expressam em seus modos de vida corporalidades enraizadas nos ambientes que ocupam. Essas populações protagonizam lutas históricas pelo reconhecimento, demarcação e titulação de seus territórios, pela preservação de seus modos de vida e, conseqüentemente, a preservação dos recursos naturais e das culturas locais.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi construída como política pública de formação docente. Desde sua implantação, no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o curso organiza suas turmas de forma territorializada, sendo ofertado conforme as demandas regionais, em diálogo com movimentos sociais, comunidades e instituições locais. Desde 2009, o curso oferta turmas na área de Ciências da Natureza e Matemática, com proposta formativa pautada na Pedagogia da Alternância, que articula Tempo-Universidade e Tempo- Comunidade.

Em 2025, o curso se ampliou com abertura de turma na área de Ciências Humanas e Sociais, com a primeira turma sediada no Quilombo Vidal Martins, em Florianópolis. E propõe, para 2026, a abertura de nova turma na Terra Indígena

---

<sup>1</sup> Confluência para Antônio Bispo dos Santos é mais que compartilhamento, é um encontro que fortalece e preserva as partes. “A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (2023, p.15).

Laklãnõ-Xokleng, em Ibirama. Essa dinâmica formativa integra educadores do campo, da cidade, da periferia, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais em um mesmo projeto educativo, valorizando a multiculturalidade, as demandas territoriais e os saberes locais no âmbito da educação pública.

Vale ressaltar a importância da Pedagogia da Alternância para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Sendo um dos princípios da Educação do Campo, ela articula Tempo Universidade (TU), e Tempo Comunidade (TC). Durante o TU, temos aulas na universidade e, durante o TC, a formação e vivências são nas comunidades, momento que proporciona às/aos estudantes colocar em prática os conhecimentos acadêmicos em contextos reais, por meio de leitura da realidade, pesquisa, extensão e intervenção social. A alternância favorece a produção de conhecimento vinculados à cultura, à agroecologia e às lutas sociais do campo (CALDART et al., 2012).

O TC é importante para fortalecer vínculos entre a formação escolar e a realidade dos envolvidos, buscando dar sentido às práticas acadêmicas dentro das comunidades funcionando, também, como instrumento de resistência política e cultural da Educação do Campo, pois proporciona tempos e espaços de fortalecimento de identidades, tradições, trabalho comunitário e lutas coletivas.

Com relação à metodologia de pesquisa, adotado, neste trabalho, a narrativa autobiográfica, compreendida como um exercício de reflexão crítica sobre a própria trajetória formativa. A narrativa, nesse contexto, não se limita ao relato de vivências pessoais ou coletivas, mas se constitui como prática de investigação e construção de conhecimento, na medida em que possibilita reconhecer a formação como um percurso singular e, ao mesmo tempo, atravessado por dimensões coletivas, sociais e educativas.

Para Souza e Senna (2023), a narrativa (auto)biográfica se apresenta como um recurso importante para investigar a educação, pois permite acessar experiências que trazem dimensões formativas do trabalho docente, articulando vivência, reflexão e prática.

No primeiro capítulo, apresento um estudo bibliográfico sobre o conceito de Corpo-território e suas confluências com a Educação do Campo. Além disso, dedico uma parte ao Tempo Comunidade em Garopaba e Florianópolis, destacando a pesca artesanal como campo de estudo e prática comunitária, com intuito de contribuir para educadores da região e possíveis estudos mais aprofundados no

tema. A partir do olhar sensível, e com a noção de corpo-território, revisito os diferentes modos de aprender, habitar e dialogar com os saberes e fazeres locais. Essas experiências me aproximaram de comunidades que mantêm a relação cotidiana com o mar, permitindo conhecer a proposta e contexto de um maretório.

Como afirma Haesbaert (2021, p.217) “o corpo também é território e, portanto, um espaço político de disputa e resistência”, especialmente quando se trata de afirmação de modos de vida, e resistências não hegemônicas. O autor também contribui com os conceitos de territorialidade, desterritorialização e multiterritorialidades, compreendendo que o território não é um dado fixo, mas um espaço em constante disputa, ameaça e ressignificação.

Essa compreensão dialoga com os princípios da Educação do Campo que afirma os povos do campo, das águas e das florestas como protagonistas de seus territórios, saberes e modos de vida, trabalhando aspectos da comunidade na escola, demonstrando que é possível produzir ciência em diálogo com os territórios.

No segundo capítulo, apresento através da narrativa autobiográfica, as vivências compartilhadas, saídas de campo, estágios e eventos que despertaram meu olhar para a perspectiva do Corpo-território na Licenciatura em Educação do Campo. O que começou como um memorial se tornou capítulo, onde apresento minha trajetória desde que entrei na universidade. Para isso, revisei o CIP (Caderno Individual de Pesquisa), comum nos primeiros semestres do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Entendo que o conhecimento não está somente na academia ou na escola, mas se manifesta também nas comunidades, nas práticas cotidianas e nos modos de vida que expressam relações profundas com o território. O conhecimento dos povos tradicionais representam formas de resistência e de saberes ancestrais, revelando coletividades que mantêm o elo com a terra, com as águas e com as florestas - e a intrínseca relação entre corpo-território. Neste sentido, a cultura se apresenta como chave interpretativa.

Compreender-se enquanto corpo-território é também reconhecer os impactos e processos que afetam essa unidade - as degradações ambientais, as desigualdades sociais e as rupturas culturais que atingem tanto a terra quanto os corpos que dela fazem parte. Segundo Haesbaert (2004), o território é sempre múltiplo, atravessado por disputas e resistências, o que reforça a importância de compreender as dinâmicas que o moldam e o transformam.

Dessa forma, Corpo-território e memória se entrelaçam como dimensões inseparáveis da vida. Cuidar do território, é cuidar do corpo, preservar o território é manter viva a memória e a continuidade dos ciclos que nos sustentam. Como lembra Krenak (2020), a humanidade precisa suspender a ideia de separação entre corpo e natureza para voltar a escutar a terra que também respira.

## 2. CORPO-TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apresento, neste capítulo, as confluências percebidas entre o conceito de Corpo-Território e os princípios da Educação do Campo, bem como estudos, reflexões e percepções sobre a Grande Florianópolis. A partir de pesquisas e experiências vividas nos tempos comunidade em territórios pesqueiros da região. Neste contexto, a pesca artesanal emerge como campo de estudo, formação e vivências. Ao articular essas dimensões, é possível perceber como práticas, saberes e pedagogias da Educação do Campo dialogam com essa compreensão ampliada de território, na qual comunidade, cuidado e vida se entrelaçam.

A perspectiva do corpo-território nos convoca a compreender que somos parte do chão que pisamos, reafirmando a indissociabilidade entre corpos humanos e o território que se habita. Essa compreensão desloca nosso olhar para além da ideia de território como mero espaço ou suporte físico, indicando que a Terra é um organismo vivo cuja vitalidade condiciona a continuidade da existência. Assumi-la como corpo e como casa implica reconhecer que é necessário cuidado e relações de reciprocidade para o funcionamento dos ciclos naturais.

O conceito de Corpo-Território emergiu das mobilizações de mulheres indígenas e camponesas de Abya Yala<sup>2</sup>, e foi sendo difundido por comunidades e movimentos latino americanos, como resistência frente às diversas formas de opressão e violência que atingem as mulheres e a Terra, articulando dimensões biológicas, mentais, sociais e cosmogônicas, colocando o corpo como espaço de saberes, memórias e práticas ancestrais.

A partir dessa perspectiva, mulheres denunciam os impactos e crimes ambientais, as desigualdades de gênero, raça e classe, e as violências que afetam seus modos de vida e saúde coletiva (NERI, 2023).

Enquanto mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida, iremos nos posicionar e lutar contra as questões e violações que afrontam nossos corpos territórios. Difundindo nossas sementes, nossos rituais, nossa língua, nós iremos garantir nossa existência. (Carta da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, Brasília, agosto de 2019).

---

<sup>2</sup> Abya Yala é como os povos originários da nação Kuna chamavam esta terra muito antes de ser chamada de América. Significa “terra madura, terra viva”. Ao evocar Abya Yala, não se trata apenas de nomear um território, mas de reconhecer uma história anterior à colonização, de uma geografia entrelaçada aos corpos, saberes e resistências indígenas. No contexto da Educação do Campo, enxergar Abya Yala é reafirmar uma pedagogia enraizada, territorializada e comprometida com os modos de vida que brotam da terra e da coletividade, contrapondo-se às lógicas de apagamento e desterritorialização do saber hegemônico.

Segundo Haesbaert (2004, p.79), as territorialidades dizem respeito aos diferentes modos de apropriação, controle e vivência do espaço por grupos sociais, expressando-se como formas múltiplas e sobrepostas de construção de territórios. Mais do que delimitações político-administrativas, as territorialidades envolvem dimensões simbólicas, culturais, econômicas e afetivas, constituindo-se como expressões das relações de poder e de identidade. Nesse sentido, o território não é estático, mas marcado por conflitos, disputas e pela possibilidade de multiterritorialidade, em que sujeitos e coletividades podem pertencer e atuar em mais de um território simultaneamente. A valorização dessas territorialidades é central para compreender a cultura e a educação como práticas emancipatórias.

Nesse sentido, refletir sobre o corpo-território implica também reconhecer os impactos e os processos que o atravessam - as feridas deixadas pelas violências coloniais que geram impactos raciais, sociais, ambientais e simbólicos que atingem tanto a terra quanto os corpos que dela fazem parte. O corpo carrega memórias e trajetórias, assim como o território, que se sustentam em constante diálogo com o ambiente e suas múltiplas formas de vida.

Abaixo apresento duas imagens que contribuíram para inspiração e investigação deste trabalho:



Imagem 1 - Ato no dia 8/3/2018 no centro de Florianópolis. (arquivo pessoal)



Imagem 2- Escola da aldeia Yakã Porã na T.I Morro dos Cavalos, abril de 2024 (arquivo pessoal)

O Corpo-Território se apresentou para mim durante o ato 8M do dia internacional da mulher em 2018, no centro de Florianópolis, quando me chamou atenção a faixa *Ni la tierra, ni las mujeres somos territorios de conquista* (imagem 1). A força dessa mensagem mostrou um panorama entre a vida das mulheres e a Terra, ambas violentadas e exploradas no sistema capitalista patriarcal, trazendo também a reflexão que a luta ambiental é uma forma de enfrentamento ao modo de produção capitalista, que historicamente transforma corpos e territórios em objetos de dominação.

A partir disso, pude conhecer algumas lutas das mulheres de Abya Yala, o ecofeminismo, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), e as lutas locais, por moradia, titulação e demarcação de terras indígenas e quilombolas, em uma região onde a gentrificação e a especulação imobiliária avança, em função de um desenvolvimento que continua favorecendo elites, ou grandes empreendimentos em detrimento das comunidades tradicionais e seus territórios.

Como reflete Nego Bispo (2021), o discurso do “desenvolvimento” está associado à quebra de ciclos e à imposição de uma lógica externa aos territórios. Para os povos e comunidades tradicionais, o que importa é o envolvimento, ou seja,

a continuidade das relação com a terra, os saberes, os corpos e as memórias que sustentam a vida.

Na imagem 2, que retrata a escola da Aldeia Yakã Porã na Terra Indígena Morro dos Cavalos, o grafite representa a cosmovisão do povo Guarani sobre território, corpo e espírito, e a forte relação entre eles, indicando outro ponto importante do conceito de Corpo-território que vai além do espaço físico geográfico, chega até a dimensão do sagrado, da ancestralidade, e dos modos de vida dos povos tradicionais.

O Bem Viver emerge das cosmovisões indígenas sul andinas, como chamado para imaginar modos de vida baseados na reciprocidade e na harmonia com a natureza, rompendo com a lógica ocidental de progresso individual e desenvolvimento econômico (ACOSTA, 2016). Ao propor uma vida coletiva e interdependente, o Bem Viver reafirma que a Terra é um ser vivo com o qual nos relacionamos e do qual fazemos parte.

Entre os Guarani, essa compreensão encontra expressão no Nhandereko, entendido como “nosso modo de ser e viver”, princípio ético e cosmológico que orienta a busca pelo Teko Porã - a vida bonita e plena (SOUZA, 2020). O Nhandereko articula corpo, espírito, comunidade e território como dimensões inseparáveis, afirmando que o equilíbrio da vida depende do respeito aos seres da floresta, ao tempo circular e aos ciclos da Terra.

Assim como o Bem Viver, o Nhandereko propõe horizontes contra-hegemônicos de sociedade, que questionam modelos coloniais de desenvolvimento e reafirma a interdependência entre humano e natureza. Essa perspectiva se constrói com reflexões decoloniais que defendem práticas sociais e educativas baseadas na vida comunitária, no cuidado e na defesa da Terra.

Nesse sentido, Da Silva (2013) aponta “a relevância de pensar o mundo pela escala do corpo-território é a de interpretá-lo através da pluralidade de suas expressões, de suas crenças, de suas concepções, práticas e saberes que são partilhados para o viver coletivo.

Cada corpo carrega em si memórias, vivências, crenças e culturas que se expressam em modos de existir no mundo. Essas experiências corporais estão em constante relação com os espaços habitados: moldam e são moldadas pelo território.

Todo indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que resume, em última instância, a seu corpo. (...)o corpo serve-nos como uma bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, e por seus próprios padrões ( DA SILVA apud Sodré, 2013, p.135)

Em algumas crenças, o corpo é frequentemente visto como templo ou espaço de mediação entre o material e o espiritual. Contudo também agregam o reconhecimento de plantas, animais e outros seres vivos como sagrados. Antônio Bispo dos Santos sintetizou da seguinte maneira: “Diferente dos colonialistas, existem civilizações que se baseiam no envolvimento com a natureza, pois é de onde tem seu alimento, sua vida, onde entram em contato com seus Deuses, pois somos nós que pertencemos à terra, e não o contrário.” (SANTOS, 2015)

Nas diferentes cosmopercepções que valorizam a ancestralidade, o corpo é visto como elo e continuação ancestral, onde a memória e o sagrado se territorializam, a partir de práticas e tecnologias ancestrais. A energia do passado, representada pelos símbolos e localidades, é mantida nos corpos-territórios que preservam esses fundamentos vitais. Sendo assim, podemos entender a importância do território ancestral para diversos povos, sobretudo para os povos tradicionais.

O corpo não é apenas um ente físico, mas também uma representação da cultura que interage com o território, transmitindo e interpretando sinais, enquanto o território, como já foi dito, é mais do que um espaço físico, é um conjunto de símbolos que carregam significados profundos, definidos pelas relações sociais, políticas e culturais.

Ao tratar o território como continuidade do próprio corpo e do povo, a perspectiva indígena convida para uma atuação cosmopolítica, uma vez que aponta para a superação da dicotomia entre natureza e sociedade, perpetrada pelo capitalismo e pelo paradigma moderno ocidental (Marras 2018, KENA 2021)

O conceito de biointeração (SANTOS, 2015) também se aproxima do corpo-território quando explica a intrínseca relação do ser humano com o ambiente que ocupa, como as pessoas são incorporadas aos territórios, assim como o território influencia e recebe influências desses corpos. A biointeração, segundo Antonio Bispo dos Santos, é um conceito que usa a antropologia e ecologia para abordar as interações entre os seres vivos e seus ambientes, considerando como

esses processos são influenciados pelos contextos culturais, sociais e históricos. A biointeração envolve entender as relações entre os corpos humanos, outros organismos e o território, enfatizando a dinâmica ecológica, mas também os aspectos culturais e sociais que determinam como os corpos e os ambientes interagem. Para SANTOS,2015:

A lógica da biointeração tem como princípios extrair, utilizar e reeditar, que se realizam em uma relação comunitária, coletiva, em que a capacidade de cultivar, coletar e compartilhar são inerentes. Esse conceito é definido como contracolônização do conceito de desenvolvimento sustentável e é comum aos quilombos, aos terreiros das religiões de matriz africana e à capoeira.

Outro ponto importante é que as interações não são apenas humanas, mas também com os elementos naturais - como a terra, os rios, as florestas - que têm um papel ativo na formação de identidade das comunidades. Esse ambiente natural é visto como um território dinâmico, no qual as ações humanas (seja por meio de cultos, agricultura ou práticas de cuidado com o território) resultam em transformações tanto no espaço quanto nas relações sociais. A partir da noção de biointeração, a qual Santos nos chama atenção à dicotomia entre desenvolvimento e envolvimento, é que podemos compreender a necessidade de epistemologias destoantes das hegemônicas.

A percepção de Corpo-território também propõe um giro epistemológico trazendo a ideia contracolônial, abordando multiculturalidade, buscando incluir experiências e saberes que foram historicamente invisibilizados, promove uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural e evidencia experiências afro pindorâmicas. Como afirma Da Silva:

É necessário quebrar a linearidade e a consecutividade dos processos civilizatórios de produções ontológicas e epistemológicas centrados no Ocidente que se autodeterminou o único lócus de produção de ciência que aniquila outras construções e referenciais posicionais de indivíduo no mundo, de como agir sobre este mundo. (...) problematizam questões em relação a posicionalidade no mundo e trazem novas narrativas para além do que o sistema de dominação, do racismo, da opressão, da colonialidade do ser/ do saber/ do poder fazem de nós, ou seja, o processo de investigação também pode ser visto como um processo de se reconhecer neste mundo através das diferentes formas de lê-lo, de inventar a nós mesmo de (modo) novo (apud KILOMBA, 2019, p.28). Se reconhecer para intervir. E esse processo se choca com os moldes da universidade de se fazer ciências até então. Os pesquisadores(as) brasileiros(as) são herdeiros da concepção

científica de um saber neutro, objetivo e universal, que marcam o fazer e saber hegemônico em todas as áreas, sendo então necessário subverter a esta lógica de pensamento, para que vozes de saberes não hegemônicos sejam estudadas para além da posição da passividade e da subordinação total à dominação (DA SILVA, 2021, pag.9).

No campo da educação, o conceito de corpo-território contribui para uma compreensão ampla e sensível entre os envolvidos no processo educativo, considerando suas experiências, memórias e relações com o lugar que habitam. Essa perspectiva dialoga com a Educação do Campo, ao valorizar a territorialidade, e as práticas pedagógicas enraizadas nos saberes locais. O que reforça a importância de currículos e práticas formativas conectadas às realidades territoriais, às vivências das comunidades e aos saberes populares, por meio de metodologias como a pedagogia da alternância.

A Educação do Campo, ao se estruturar com base na territorialidade, na interculturalidade e na alternância, reconhece estudantes e suas comunidades como produtores de conhecimento, cujas vivências corporais estão entrelaçadas com o território. Como aponta Caldart (2008), a escola do campo deve ser pensada a partir das condições concretas de vida das comunidades, articulando práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os espaços e os modos de ser dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nessa perspectiva, o corpo-território se configura também como uma prática de resistência e emancipação, pois considera o corpo como espaço de memória, identidade, luta e produção de saberes gerados no território.

Ademais, os princípios da Educação do Campo dialogam com o conceito de Corpo-território ao valorizarem o processo de conhecimento e de compreensão das comunidades, a construção de uma educação contextualizada, crítica, inclusiva e enraizada nas realidades locais. Abordagem que reconhece a pluriversalidade dos saberes, o respeito às culturas tradicionais e o compromisso com os povos do campo, das águas e das florestas. Comunidades diversas que têm o território como fundamento básico de suas existências, seja por laços de pertencimento e ancestralidade, seja pela subsistência que o território fornece, pois são pessoas que vivem da agricultura, da pesca artesanal, do extrativismo, do artesanato, da criação de animais, da coleta de recursos florestais e aquáticos, entre outros, realizando práticas de manejo baseadas em conhecimentos tradicionais e respeito aos ciclos naturais. Assim desempenham um papel fundamental na conservação dos

ecossistemas, na manutenção dos corpos-territórios e na preservação de saberes ancestrais que fortalecem suas identidades coletivas.

Na região da Grande Florianópolis, as Terras Indígenas, os Territórios Quilombolas e as Comunidades de Pesca Artesanal funcionam como espaços de resistência cultural, memória histórica e continuidade comunitária, demonstrando a presença contínua de comunidades tradicionais ocupantes dessas áreas. Esses territórios não são apenas unidades geográficas, mas territórios vivos e dinâmicos, onde práticas culturais, religiosas, saberes tradicionais, atividades produtivas, manejo ambiental e formas próprias de organização social se articulam ao cotidiano.

No entanto, essas comunidades enfrentam ameaças constantes, como conflitos fundiários, racismo ambiental, especulação imobiliária, mudanças climáticas, diminuição ou até mesmo a perda de seus territórios. Além disso, processos de demarcação de Terras Indígenas e titulação de Terras Quilombolas muitas vezes se tornam lentos e conflituosos, revelando a morosidade dos órgãos responsáveis.

Essas dinâmicas se enraízam na herança colonial da Lei de Terras de 1850 (DE PAULA, 2021) representando um marco que institucionalizou mecanismos de exclusão social e racial, impedindo que a população negra liberta tivesse acesso à propriedade da terra, contribuindo para a atual concentração fundiária nas mãos de elites brancas. Isso mantém a pobreza no campo e na cidade, mantém a falta de acesso à terra para produção ou moradia, gera insegurança alimentar entre outras vulnerabilidades.

Essa condição, também demonstra a necessidade de políticas públicas que reconheçam e respeitem os direitos territoriais tradicionais, garantindo a autonomia, a segurança ambiental e a reprodução cultural dessas populações. Relações de reciprocidade entre o cuidado com a terra e o uso consciente dos recursos são essenciais para garantir o equilíbrio necessário à sobrevivência das pessoas e do território.

A portaria nº 937, de 30 de dezembro de 2024, publicada no Diário Oficial da União em 3 de janeiro de 2025 inclui as comunidades quilombolas de Santa Catarina ao PNRA (Programa Nacional da Reforma Agrária). O INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) deve assegurar o acesso dessas comunidades às políticas públicas de reforma agrária, promovendo a

sustentabilidade e a equidade no uso da terra. Portanto, o reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas são necessários para a garantia de direitos constitucionais das comunidades remanescentes quilombolas. A começar pela educação escolar quilombola, que é um projeto político de resistência, e necessita de apoio do estado. Para educadores do campo, o movimento de aquilombar a educação e a literatura é essencial para romper com o apagamento histórico.

Assim como para romper com narrativas coloniais fundamentadas na supremacia branca, é preciso promover escolhas curriculares intencionais e críticas. As leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 não determinam apenas obrigações legais, mas são ferramentas de ruptura epistemológica, construção de novos imaginários, reparação histórica e humanização do ensino. Portanto, incluir história e cultura Afro-brasileira e indígena não é um favor, mas sim um ato de resistência contra séculos de desinformação, epistemicídio e apagamento histórico-cultural (BRASIL, 2003; 2008).

Esse processo educativo é fundamental para formar gerações capazes de enxergar o mundo além das lentes racistas e eurocêntricas que nos foram impostas (SOUZA VILAFORTE, 2023), assim como reconhecer a participação indígena no fazer epistemológico é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos. “É necessário e urgente dar voz e vez às narrativas dos povos indígenas, para que de fato tenhamos uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual um diálogo simétrico seja possível” (XAKRIABÁ, 2020).

Ao tensionar o tempo ocidental - linear, acelerado e produtivista -, Ailton Krenak (2019) propõe outras formas de viver o tempo, oferecendo uma importante lente para compreendermos as temporalidades vividas em comunidades tradicionais. Em obras como *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Krenak nos convida a perceber os ritmos da natureza e dos povos originários como formas legítimas de existência, que não se encaixam na lógica de urgência capitalista. Para ele, o “tempo do rio”, o “tempo dos sonhos” e o “tempo da vida que pulsa com a terra”, são expressões de um modo de estar no mundo que respeita os ciclos naturais, os saberes ancestrais e as relações de pertencimento. Essa concepção dialoga diretamente com o que conhecemos como tempo comunidade na Educação do Campo, que rompe com a lógica dominante da escola tradicional ao valorizar experiências territoriais como espaço de aprendizagem.

A alternância - princípio pedagógico da Educação do Campo - incorpora o trabalho, o saber popular, a oralidade e a ancestralidade como elementos cruciais na formação dos sujeitos e dos educadores. Ao intercalar períodos de formação na universidade com vivências no território, a alternância reconhece que o saber está presente também na roça, na pesca, na oralidade, nas festas, na cultura e no cuidado coletivo. Ferramenta pedagógica que acolhe os múltiplos tempos e espaços de vida, construindo uma educação que respeita os ritmos da terra e da comunidade. Assim, os tempos de Krenak ecoam nos princípios da Educação do Campo, apontando para um futuro onde o aprender está intimamente ligado ao viver.

## 2.1 - TEMPO COMUNIDADE E A PESCA ARTESANAL

Ao longo da minha formação, os tempos comunidade foram vivenciados majoritariamente em territórios da pesca artesanal, permitindo dialogar com saberes tradicionais da pesca artesanal e dos engenhos. Experiências dos tempos comunidades, desde vivências em Garopaba, até os estágios no Ensino Fundamental, em Santo Antônio de Lisboa e do Ensino Médio, na Barra da Lagoa. Em cada um desses espaços, o contato cotidiano com pescadores, artesãos, mestres que mantêm essas práticas vivas me fizeram compreender a educação como prática territorializada.

Conforme propõe Caldart (2004), o tempo comunidade constitui um espaço-tempo de aprendizagem situado, em que a formação docente se dá em diálogo com os territórios, com as comunidades e seus modos de vida. As pesquisas e vivências do tempo-comunidade nesta região demonstram que aprender é também habitar, pertencer, sentir as temporalidades e reconhecer os corpos que sustentam o território.



Imagem 3 - Mapa dos municípios da região da Grande Florianópolis.

(Fonte: Wikimedia Commons, com base em dados do IBGE)

A Grande Florianópolis é uma região composta por diferentes realidades - urbanas, rurais e costeiras - marcada por disputas territoriais e desigualdades socioambientais. Ao mesmo tempo em que concentra serviços, instituições e fluxos econômicos por ser sede da capital do estado, também se construiu sob territórios tradicionais, terras indígenas, territórios quilombolas e comunidades de pesca artesanal, historicamente presentes nessa região, que resistem à homogeneização imposta pela urbanização acelerada, pela gentrificação, especulação imobiliária e turismo de massa. Esses processos, que desestruturam modos de vida e

pressionam os territórios tradicionais, são violências que podem configurar racismo ambiental.

A perspectiva de corpo e território permite compreender essa realidade local ao evidenciar a coexistência de modos de vida distintos: de um lado populações nativas cuja práticas, memórias e reprodução social estão vinculadas ao mar, à mata e às tradições; de outro lado, forças políticas e econômicas que tensionam esses territórios por meio de exploração, especulação imobiliária, segregação socioespacial e violações ambientais.

Esse cenário se agrava pela vulnerabilidade ambiental da região. Inserida no bioma da Mata Atlântica, o segundo bioma mais diverso do planeta e, ao mesmo tempo, o mais ameaçado do Brasil, a Grande Florianópolis conserva apenas parte da sua cobertura vegetal original, estimada em 23,4% no estado (SOS Mata Atlântica e INPE, 2022).

A pressão sobre os ecossistemas se intensifica no litoral, onde a ocupação histórica e contemporânea produziu impactos socioambientais significativos, especialmente sobre grupos historicamente marginalizados. Assim como a maior parte do litoral brasileiro, a costa catarinense foi marcada por um processo de ocupação concentrada em trechos litorâneos, com grande adensamento populacional e intensa urbanização. Os conflitos fundiários, a concentração de terras e a ausência de políticas efetivas de reparação perpetuam desigualdades estruturais tanto no campo quanto na cidade.

No caso da pesca artesanal na Grande Florianópolis, Guzzatti et al.(2012) apontam que a expansão urbana tem restringindo áreas de trabalho, encarecido o acesso à orla e acentuado conflitos pelo uso do solo. Historicamente é uma região de atividade pesqueira, desde os povos originários Sambaquis, até a colonização que acrescentou outras práticas de pesca de povos europeus e asiáticos.

A caça às baleias constituiu, entre os séculos XVIII e XIX, um eixo econômico e social das armações costeiras em Santa Catarina, com forte presença na armação da praia da Armação e Matadeiro (sul da ilha de Florianópolis), e na armação de Garopaba: essas armações funcionavam como núcleos produtivos sazonais dedicados à captura e processamento do cetáceo para obtenção de óleo e outros produtos, utilizando trabalho escravo, e influenciando o comércio regional e nacional (COMERLATO, 2012; SOUZA 2018).

Estudos arqueológicos e históricos demonstram que as técnicas e estruturas das armações se repetiram ao longo da costa catarinense, configurando um sistema de ocupação e exploração que marcou profundamente a relação entre populações litorâneas e o mar, bem como os regimes de trabalho e apropriação dos recursos marinhos naquela época (COMERLATO, 2012).

Atualmente, a pesca na Ilha de Santa Catarina, e no continente da Grande Florianópolis caracteriza-se predominantemente pela pesca artesanal, realizada com pequenas embarcações, técnicas tradicionais e organização familiar e comunitária.

Através das observações, registros e estudos nos tempos comunidade, foi possível perceber que a pesca artesanal influenciou e permanece como base econômica e sociocultural em diversas comunidades da região, como Pântano do Sul, Ribeirão da Ilha, Tapera, Barra da Lagoa, Santo Antônio de Lisboa e praias do continente como Pinheira e Enseada de Brito na Palhoça e Ferrugem em Garopaba, constituindo um elemento central da identidade territorial e do modo de vida das comunidades pesqueiras da Grande Florianópolis.

Durante os tempos comunidades, foi percebido também a constante questão alimentar envolvendo a pesca artesanal, sendo um aspecto sensível e profundamente entrelaçado às condições ambientais, ao acesso ao território e à continuidade das práticas tradicionais. Para além do comércio e da gastronomia, que já gera considerável renda na região, a pesca artesanal sustenta famílias e comunidades da região da Grande Florianópolis.

A necessidade de fortalecer a pesca artesanal, seus costumes e conhecimento, articulando à preservação dos ecossistemas costeiros, é fundamental para garantir a segurança alimentar e nutricional das comunidades.

As pressões contemporâneas relacionadas à urbanização, ao turismo em massa que levam à competição por espaço territorial, também indicam que a pesca artesanal enfrenta desafios estruturais, sobretudo no acesso à políticas públicas, infraestrutura e comercialização, requerendo processos participativos de gestão e reconhecimento do papel histórico dos pescadores na manutenção dos ecossistemas costeiros (REBOUÇAS, 2006).

Marques (2023) evidencia que o conhecimento ecológico tradicional dos pescadores artesanais orienta práticas de manejo que consideram a salinidade, as variações de maré, os ciclos lunares e a sazonalidade das espécies. Esse saber, construído ao longo de gerações, funciona como mecanismo adaptativo frente às

mudanças ambientais e às pressões externas, como avanço da urbanização e do turismo na região.

Na Barra da Lagoa, a pesca artesanal e o surfe se encontram e compartilham o mesmo ambiente, a mesma dependência com os ritmos do mar. Tanto as famílias pescadoras quanto as pessoas que surfam organizam suas práticas e saberes de acordo com as marés e as direções dos ventos, que determinam o melhor momento para estar no mar surfando ou pescando. Pescadores artesanais mantêm vivas suas tradições - com barcos a remo, redes de cerco e a pesca da tainha ainda exercida por famílias locais. Ao mesmo tempo, o mar da Barra proporciona ondas mansas e apropriadas para o surfe, especialmente para iniciantes, pela influência do canal que modera a força do oceano, abrindo espaço para a convivência entre quem vive da pesca e quem busca no surf um esporte ou uma conexão com a natureza. Essa convivência já teve momentos de conflitos e contradições, mas atualmente acontece de forma respeitosa, com legislação municipal vigente, conforme indica a imagem 18. Essa forma de habitar o território reconhece o mar não só como fonte de sustento, mas como espaço de pertencimento e resistência. Unindo saberes tradicionais e práticas esportivas num mesmo ambiente, nesse processo, corpo, território e comunidade se encontram, formando vínculos e espaços que preservam as práticas tradicionais do território.



Imagem 4 - Placa da safra da tainha, sobre a prática de surf. (arquivo pessoal)

Assim como os vigias da pesca da tainha retratados no documentário *Ver Peixe* (que se passa na Barra da Lagoa), os pescadores decifram o mar para antecipar os cardumes, que sabem esperar o melhor momento para lançar suas redes. Nas vivências dos tempos comunidade aprendi também a compreender o corpo no território através da linguagem corporal dos pescadores, pelo lançar das redes, pela direção dos ventos, safras e ciclos naturais que se tornaram material de aprendizagem, onde a percepção das corporalidades e escuta sensível foram essenciais, além de uma relação de respeito com o mar.

A noção de corpo-território torna visível que os saberes corporais da pesca - jogar a rede, de ver o peixe, fazer a tarrafa - são incorporados e transmitidos pela oralidade entre gerações, um conhecimento que não é só cognitivo, mas sentido pelo corpo. Esses saberes podem incluir ainda a construção de embarcações, confecção de apetrechos da pesca e artesanatos, articulando técnicas, memórias e relações com o território. Desse modo, constituem uma dimensão educativa e social que extrapola os limites da escola formal, afirmando a pesca artesanal como prática pedagógica, cultural e territorial.

Como afirma Eduardo Guzzatti (2018), “os saberes dos pescadores artesanais não estão escritos em manuais, mas impressos nos gestos, nas esperas e nas relações com o mar e com a comunidade”. O território, nesse contexto, é também corpo-vivência, é paisagem habitada e lugar de memória coletiva. A pesca, mais do que uma atividade econômica, constitui uma forma de existir, ensinar e resistir.

Além de ser parte do cotidiano, a pesca artesanal da tainha é legalmente protegida em Santa Catarina, a Lei Estadual nº 15.922/2012 declarou essa prática parte do patrimônio histórico e cultural do Estado, reconhecimento reafirmado pela Lei nº 17.565/2018, que consolida as leis de patrimônio cultural. Posteriormente, a Fundação Catarinense de Cultura conferiu o registro de patrimônio imaterial para comunidades pesqueiras como a do Campeche (FCC, 2019), reforçando a importância identitária e tradicional dessa atividade.

Em Palhoça, a Lei Ordinária nº 5.629/2025, e em Governador Celso Ramos, a Lei Municipal nº 1.810/2024<sup>3</sup> garantem a preservação de práticas tradicionais da

---

<sup>3</sup> Em Palhoça, a Lei Ordinária nº 5.629/2025 autoriza o uso da rede tradicional conhecida como feiticeira pelos pescadores artesanais como parte do repertório técnico e cultural que caracteriza a pesca local (PALHOÇA, 2025). Em Governador Celso Ramos, a Lei Municipal nº 1.810/2024 declara a pesca artesanal da tainha

pesca artesanal. Em Florianópolis o Decreto Municipal nº 28.359/ 2025 regulamenta a Rota da Tainha (localidades históricas da pesca artesanal) instituindo uma rota gastronômica, incentivando restaurantes, ranchos e cozinhas comunitárias a destacar a tainha tradicional durante a safra, atribuindo à secretaria municipal de turismo e à associações comunitárias a promoção de ações de sinalização, divulgação e valorização cultural.

Esses instrumentos legais valorizam a pesca artesanal na região, e reforçam a necessidade de políticas públicas que salvaguardem não apenas a atividade produtiva, mas os territórios, memórias e práticas que estruturam a vida das comunidades de pesca artesanal.

Assim como os processos educativos que têm o papel de reconhecer e valorizar as culturas locais, a Educação do Campo tem atuado nessa região e apresenta grande potencial para fortalecer a pesca artesanal e seus modos de vida. Ao articular saberes populares e práticas comunitárias da pesca aos conteúdos, a educação torna-se instrumento para compreender as dinâmicas socioambientais que estruturam o território.

Nesse sentido, compreender os territórios da pesca artesanal requer incorporar a percepção e pertencimento ao mar, ampliando a noção tradicional de território. Conforme discute Guzzatti (2017), o maretório constitui um espaço de vida construído pelas comunidades pesqueiras a partir de suas práticas, memórias e relações ambientais, representando um território que não é apenas marítimo, mas simbólico e existencial. O maretório engloba as áreas de circulação de espécies, os locais de pesca, os ventos, os ciclos lunares e as rotinas coletivas que orientam o trabalho e a reprodução social dos grupos costeiros.

Ao reconhecer o maretório como território vivido e politicamente disputado, reafirma-se a importância de políticas públicas e práticas educativas que dialoguem com esses modos de existência. Valorizar o maretório é também valorizar os pescadores e pescadoras, artesãos e seus saberes corporais, suas formas de manejo e sua presença histórica na formação da região da Grande Florianópolis. Nesse horizonte, a Educação do Campo se apresenta como caminho para afirmação desses territórios e/ou maretório, podendo contribuir para os processos

---

como Patrimônio Cultural Imaterial, reconhecendo sua relevância sociocultural, histórica e econômica, bem como o papel central das comunidades pesqueiras na manutenção de saberes e modos de vida associados ao maretório (GOVERNADOR CELSO RAMOS, 2024).

educativos, para compreensão de fenômenos naturais, e para a valorização da pesca artesanal.

### 3. MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS NA LEDOC UFSC

Neste capítulo, retomo memórias da trajetória pessoal e coletiva na Licenciatura em Educação do Campo na UFSC, gerando a consciência que os aprendizados e vivências que tive nessa fase da vida entre ciência, política, arte e cultura me construíram como educadora. Partes desses escritos foram trazidos do CIP, que registrei em quatro semestres do curso durante os tempos comunidade, assim como os relatórios de estágio, e outros registros.

Durante a graduação, compreendi que o tempo pode ser vivido, sentido e contado de múltiplas maneiras. Nesse percurso, transitei por diferentes espaços formativos que ampliaram minha compreensão sobre aprender e ensinar: desde as práticas de contação de história, onde o tempo se desdobra em memórias e narrativas, até as experiências de contar e fazer matemática, nas quais o tempo se organiza em medidas, ritmos e operações. Mostrando que diferentes linguagens podem marcar, compreender e significar o tempo.

Longe de romantizar a educação pública ou ignorar os desafios desse período, recordo das oportunidades que tive de aprender com o movimento estudantil, em participar de projetos de extensão, das diversas trocas de saberes, construção coletiva e auto-organização que influenciaram meu crescimento pessoal e de senso coletivo. E com isso, a noção do meu papel na construção do saber, a importância da pesquisa sensível, da valorização das culturas locais/populares, para construção de horizontes possíveis entre os conhecimentos científicos e a prática coletiva.

Comecei o curso em 2015, na turma<sup>4</sup> Litoral II, que foi direcionada para a região da Grande Florianópolis, a partir disso pude abrir o olhar e com o tempo compreender essa complexa realidade litorânea. Entre as diversas vivências que a Educação do Campo me proporcionou, recordo da primeira saída de campo no curso, que nos mostrou um panorama da região da Grande Florianópolis. Conhecemos três diferentes territórios, a Aldeia Itaty na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, em Palhoça; o Sítio agroecológico do Glaico, em Paulo Lopes; e a Comunidade do Capão, pesca artesanal da praia da Ferrugem em Garopaba.

---

<sup>4</sup> As turmas da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, se auto nomeiam de acordo com o território, a região, a tradição ou população envolvida.

Começando pela Aldeia Itaty que se localiza na TI Morro dos Cavalos do povo Guarani Mbyá, aproximadamente a 40 quilômetros da capital. Lá fomos recebidas pela liderança Kerexu Yxapyry, na época ela era cacica da aldeia Itaty, e nos levou até a casa de reza, contou a história da aldeia, contextualizando a luta pela demarcação, nos apresentou a escola, a cozinha e outros espaços em comum da comunidade.



Imagem 5 -. Conversa com Kerexu na Opy (casa de reza) da Aldeia Itaty, Terra Indígena Morro dos Cavalos, Palhoça - SC. (arquivo pessoal)

A Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, composta por três aldeias (Itaty, Yakã Porã e Massiambu), resiste há séculos aos efeitos da colonização, e atualmente sofre atravessamentos físicos e simbólicos que afetam diretamente a vida cotidiana do povo Guarani Mbya. Trata-se de um território literalmente cortado pela rodovia BR 101, cuja presença impõe riscos constantes, limita a circulação entre as aldeias, afeta práticas culturais, modifica dinâmicas ambientais e produz tensões permanentes entre o modo de vida Guarani e as dinâmicas da urbanização, e do trânsito intenso de um rodovia que conecta desde o sul ao nordeste do país.

Para além desses impactos, os atravessamentos simbólicos, são ações e discursos que deslegitimam a presença indígena, reforçam estigmas e negam a historicidade do território, apesar de sua ocupação tradicional reconhecida em diferentes estudos antropológicos. Essas pressões se somam a conflitos mais

amplios, relacionados ao avanço de empreendimentos, à fragmentação ambiental e à disputa pelo uso do solo no entorno da Serra do Tabuleiro.

Mesmo após portaria declaratória de 2008 pela Funai que reconheceu os 1.988 hectares como posse tradicional Guarani, o processo de homologação foi lento e marcado por morosidade institucional. Marcado pela disputa judicial quando o Estado de Santa Catarina ajuizou ação para anular a demarcação, alegando entre outros pontos a sobreposição entre etnias Guarani (Mbya e Nhandeva) e os limites da BR-101 (PGE-SC,2015). Só em dezembro de 2024, após décadas de luta, ocorreu a homologação presidencial da TI Morros dos Cavalos (MPF, 2022).

Após a TI Morro dos Cavalos, seguimos para Paulo Lopes, município localizado a 65 quilômetros de Florianópolis, com objetivo de conhecer o sítio do Glaico, uma propriedade de agricultura familiar que passou por transição agroecológica. Conhecemos a propriedade, seus métodos de cultivo e ainda pudemos saborear um almoço caseiro livre de agrotóxicos. O Glaico foi fundador da primeira feira orgânica em Santa Catarina na década de 1990, e contribui diariamente para a articulação da Agroecologia na região.



Imagem 6 - Canteiro de hortaliças no sítio do Glaico, Paulo Lopes - SC. (arquivo pessoal)

E ainda conhecemos uma parte de Garopaba, município localizado a 98 quilômetros da capital Florianópolis. Visitamos a comunidade do Capão que margeia a Lagoa de Garopaba e a Praia da Ferrugem, que integram um sistema

socioecológico fundamental para a reprodução material e simbólica das comunidades de pesca artesanal do município.



Imagem 7 - Conversa com pescadores no Rancho da praia da Ferrugem. (arquivo pessoal)

Durante essa saída de estudos, nós estudantes dialogamos com as lideranças, e pudemos compreender que a Educação do Campo pode abranger muitos espaços, para além das escolas. Portanto é necessário reconhecer a comunidade, a cultura local, os saberes dos territórios, as possíveis práticas educativas e agroecológicas, bem como os movimentos sociais que integram e fortalecem a Educação do Campo, destacando as comunidades tradicionais<sup>5</sup> e indígenas desta região como principais guardiões da sociobiodiversidade e manutenção da vida.

Iniciei o tempo comunidade em Garopaba, juntamente com a colega Cynthia, que ao longo dos anos se tornou uma grande amiga-hermana. Ela vive no bairro Capão, uma comunidade que nos proporcionou vivenciar e refletir questões pertinentes à Educação do Campo nessa região. As modificações do espaço

---

<sup>5</sup> Segundo o Dicionário da Educação do Campo, o verbete de povos e comunidades tradicionais refere-se a grupos culturalmente diferenciados, que se reconhecem como tais e que articulam modos próprios de organização social, economia, memória, trabalho e relação com a natureza. Povos que muitas vezes têm seus princípios básicos relacionados com a cultura, religião, ancestralidade e formas de subsistência. Têm importância central na Educação do Campo por incorporarem saberes e práticas tradicionais (culturas locais, agroecologia, saberes territoriais), e pela necessidade de formação de professores comprometidos com essas comunidades, com currículos contextualizados e organização escolar adaptada, como a alternância. O termo tornou-se relevante no final dos anos 80, com o fortalecimento do protagonismo político de comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, povos da floresta e das águas, criando uma polifonia política no meio rural (CALDART *et al.*, 2012)

geográfico, transformações econômicas e suas influências no modo de vida da população.

Nessa região por muito tempo a principal atividade foi a pesca artesanal e agricultura familiar, praticada principalmente pela população nativa. Porém, atualmente o bairro Capão se transformou em um dos principais pontos turísticos da cidade, pela proximidade com a Praia da Ferrugem e pela Lagoa de Garopaba que margeiam a comunidade.

Estudos de Fernandes (2018) sobre Garopaba, revelam uma forte dependência das condições climáticas e oceanográficas, demonstra que a variabilidade anual das safras está diretamente associada à temperatura da superfície do mar, à temperatura do ar e aos regimes de vento predominantes no período de migração de espécies. Compreender essas dinâmicas ambientais é essencial para aprimorar políticas de manejo e fortalecer a pesca artesanal. Além de possibilitar conteúdos de aulas, troca de saberes e espaços educativos que valorização da cultura local.

O desenvolvimento do turismo exploratório, gera renda para a comunidade nos meses do verão, porém traz impactos negativos ao longo do ano, principalmente pelo aumento da especulação imobiliária (afetando diversos setores), além do impacto ambiental, pelo grande volume de resíduos deixados pelos turistas e o constante desaparecimento de espécies de animais aquáticos.

Tivemos a oportunidade de presenciar a safra da tainha e acompanhar os pescadores em alguns momentos de vigia e práticas pesqueiras. O ponto de vigia na Praia da Ferrugem se localiza no Morro do Índio, um sambaqui<sup>6</sup>, evidenciando a ocupação de povos originários, pescadores e coletores antes da invasão europeia nesta região.

---

<sup>6</sup> Os sambaquis são sítios arqueológicos pré-coloniais formados principalmente pelo acúmulo intencional de conchas, ossos de peixes e outros vestígios de grupos humanos que habitaram o litoral brasileiro há milhares de anos. Esses sítios evidenciam formas complexas de organização social, práticas alimentares, rituais funerários e uma relação profunda com os ambientes costeiros, constituindo importantes registros da ocupação humana ancestral e da construção histórica dos territórios litorâneos.



Imagem 8 - Pesca com tarrafa na safra da tainha na praia da Barra, Garopaba/Imbituba.  
(arquivo pessoal)



Imagem 9 - Placa no Morro do Índio em Garopaba



Imagem 10 - Aparelho de pesca na safra da tainha.



Imagem 11 - Tempo comunidade na lagoa.  
(arquivo pessoal)



Imagem 12 - Sede da Colônia de Pescadores Z12 -  
Centro, Garopaba. (arquivo pessoal)



Imagem 13- Produção de tarrafa artesanal, centro Garopaba  
(arquivo pessoal)

Durante os tempos comunidade, também conhecemos o Quilombo Aldeia, localizado na outra margem da Lagoa de Garopaba, no Campo D'una, e o Quilombo Morro do Fortunato, na Costa do Macacu. No primeiro ano realizamos pesquisas e entrevistas com moradores, lideranças, agentes públicos e instituições do município de Garopaba.

Ao final do primeiro ano da graduação, tive a oportunidade de participar do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul, na cidade de Laranjeiras do Sul, no Paraná. A universidade está situada dentro do Assentamento 8 de junho, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos primeiros

assentamentos do estado do Paraná. Foi uma semana marcada por intensos aprendizados e práticas coletivas inspiradoras, pude conhecer de perto a atuação de um dos maiores movimentos sociais, e participar de reuniões e a assembléia nacional do movimento estudantil da Educação do Campo. Estar em um espaço universitário construído no interior de um assentamento me fez compreender o papel transformador da educação, quando ela se enraíza nos territórios e dialoga com os saberes e lutas das comunidades.

Recordo nitidamente da mística de abertura do seminário: uma cena comovente feita pelos estudantes que, cobertos de lama gritavam em lamentos pelo rompimento da barragem de Mariana, em Minas Gerais - um dos maiores desastres ambientais da história do país. A força simbólica daquele momento me tocou, foi ali que compreendi, não apenas com a razão, mas com o corpo inteiro, a potência da mística como forma de denúncia, mobilização e conexão coletiva. Essa e outras experiências me fizeram reconhecer a importância dos ritos que marcam a abertura dos trabalhos e, mais amplamente, os ritos de passagem que são vivenciados de forma simbólica em diversas culturas.



Imagem 14 - Quadro de sementes feito durante o Seminário em Laranjeiras do Sul - PR.  
(arquivo pessoal)



Imagem 15 - Plenária final do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo.  
(arquivo pessoal)

Além dessas memórias, o Seminário ampliou minha compreensão sobre a urgência da Reforma Agrária Popular<sup>7</sup> e da luta por uma educação comprometida com os territórios. Foi nesse espaço que percebi o alcance emancipador da Educação do Campo e seu projeto político-pedagógico de transformação social. Desde então, passei a acompanhar as articulações do MST e outros movimentos de luta pela terra. Acompanhando a JURA (Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária), destacando quando participei como monitora da ciranda infantil com os Sem Terrinhas - coletiva de crianças assentadas, que acompanham os mais velhos em articulações feiras e encontros do MST, aprendendo desde cedo o valor da coletividade, da auto-organização e da luta.

No segundo ano do curso, em 2016, realizamos os Tempos Comunidade na Escola Estadual José Rodrigues Lopes, localizada no centro de Garopaba. Nesse período, os colegas Ives, Matheus, Guilherme e Marcela se juntaram ao grupo, e tivemos a oportunidade de integrar o PIBID<sup>8</sup> (Programa Institucional de Bolsas de

<sup>7</sup> A Reforma Agrária Popular é uma concepção construída no interior dos movimentos sociais do campo que amplia a noção clássica de reforma agrária, ao defender não apenas a democratização do acesso à terra, mas também a transformação do modelo de desenvolvimento no campo. Articula a produção de alimentos saudáveis, a Agroecologia, a soberania alimentar, a cooperação, a educação do campo e a defesa dos territórios camponeses, indígenas e quilombolas (CALDART *et al.*, 2012)

<sup>8</sup> O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, atua desde 2007 na integração entre instituições de ensino superior e redes públicas de educação, fortalecendo a formação de estudantes dos cursos de licenciatura por meio da inserção na prática docente. Estimulando o diálogo

Iniciação à Docência). Através do programa, contribuímos em algumas frentes dentro da escola: reorganizamos a biblioteca, executamos o Projeto Plantar (em parceria com a professora Silvana), realizando plantio e manejo de um pomar e canteiro de ervas medicinais nas áreas verdes da escola. Participamos ativamente dos eventos escolares ao longo do ano, como a festa junina, a feira de ciências e uma manifestação nas ruas de Garopaba pela conscientização da população sobre a dengue e seus riscos, principalmente durante a temporada de verão.



Imagem 16 - Conscientização sobre a dengue com os estudantes da Escola Estadual José Rodrigues Lopes, Garopaba. (arquivo pessoal)

Neste mesmo período de 2016, os cortes orçamentários promovidos pelo governo impactaram fortemente os recursos destinados à educação, ameaçando a permanência estudantil e a continuidade de projetos de extensão em todo país. Na UFSC, o movimento estudantil precisou se reorganizar diante da precarização da educação pública. Na escola, dialogamos sobre essa realidade e a possível interrupção do PIBID. A gestão lamentou a situação, mas expressou compromisso em seguir cuidando dos espaços iniciados durante o programa.

Após minha participação no PIBID, tive a oportunidade de atuar como bolsista em uma pesquisa coordenada pela professora Soraya Franzoni, voltada ao Mapeamento de Arte e Cultura na Educação Infantil nos territórios catarinenses, promovida por meio de uma parceria entre a UFSC e o Ministério da Cultura (MINC).

---

entre teoria e prática e fomentando o desenvolvimento de projetos pedagógicos diferenciados. Por meio do acompanhamento de professores supervisores e coordenadores, os bolsistas participam ativamente do cotidiano escolar, elaborando propostas que dialogam com os desafios da escola pública e promovem a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2024).

Como preparação, realizamos grupo de estudo com leituras focadas na pesquisa em comunidade, antropologia e práticas culturais. Esse projeto me permitiu conhecer de perto práticas pedagógicas e expressões culturais realizadas em escolas e núcleos de educação infantil, valorizando os saberes e fazeres da infância em diferentes contextos.

Durante a pesquisa, cada bolsista ficou responsável pelo aprofundamento em dois territórios. No meu caso, acompanhei a Escola Indígena de Ensino Fundamental Wherá Tupã - Poty Djá, localizada na aldeia Yin Moroti Wherá, no município de Biguaçu, e o Núcleo de Educação Infantil (NEIN) da Costa da Lagoa, em Florianópolis. O mapeamento integrava o programa federal Mais Cultura nas Escolas e tinha como objetivo registrar e fortalecer práticas culturais enraizadas nos territórios. Com esse projeto pude fazer algumas formações e vivências na cultura popular e participei de alguns eventos, como a Semana Literária de Curitiba, numa formação de contação de histórias.

No entanto, o projeto foi interrompido antes de sua conclusão devido à extinção do MINC, em um momento de retrocessos e desmonte de políticas públicas no país. Sem verba para finalizar a pesquisa, restaram as experiências vividas e o aprendizado sobre a importância da cultura como elemento estruturante da educação.

Nesse contexto de cortes, congelamento dos recursos e desmonte das políticas públicas voltadas à educação, me aproximei do movimento estudantil da UFSC. Participei ativamente das ocupações do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), que durou mais de um mês, período que vivenciei assembleias, atos, articulações com colegas de outros cursos e outras universidades, além de mutirões nas cozinhas coletivas, na limpeza e outros espaços ocupados da universidade. Essas experiências trouxeram aprendizados valiosos sobre autogestão, coletividade e organização estudantil.

As ocupações das escolas, iniciadas pelos estudantes secundaristas, logo se espalharam por universidades e institutos federais de todo país. As principais pautas eram contrárias à PEC 55 - que estabeleceu o teto de gastos com saúde e educação - e a Medida Provisória 746, que impôs a reforma do ensino médio, ambas aprovadas por um governo de caráter golpista, responsável por intensificar o processo de desmonte da educação pública e retirada de direitos sociais. No contexto local, lutávamos também pela reforma do bloco A do CED (um dos prédios

mais antigos da UFSC, atualmente fechado para a reforma), e pela manutenção das políticas de permanência estudantil, fundamentais para o acesso e a continuidade de estudantes da classe trabalhadora na universidade.

O instinto de coletividade contagiou a todos que se dispuseram a construir as ocupações, neste momento os centros acadêmicos do CED foram fortalecidos e reorganizados. Nosso coletivo, o Calecampo, até então não possuía um espaço físico, com a ocupação do CED, pudemos também ocupar uma sala no térreo - antiga sala de xerox, que havia se transformado em depósito. Limpamos o local e deixamos com a nossa cara, com grafites e outras formas de expressão que representam a luta da Educação do Campo, neste momento o Calecampo participou ativamente do movimento estudantil na UFSC.

A presença de mães estudantes e seus filhos também fizeram diferença na ocupação, trazendo aprendizados sobre cuidado coletivo, a partilha de responsabilidades, assim como os constantes questionamentos e descobertas da infância. Com colegas do curso de Pedagogia, organizamos uma ciranda, eram poucas crianças, mas a alegria e espontaneidade, ajudaram a construir um ambiente mais leve, humano e acolhedor. A convivência com essas mães também revelou a sobrecarga cotidiana enfrentada por muitas mulheres, que conciliam a formação acadêmica com as responsabilidades do cuidado - seja com filhos, familiares ou com a própria sobrevivência. Nesse contexto, o cuidado deixou de ser uma tarefa individualizada para tornar-se uma prática coletiva e política, vivida nos mutirões de limpeza, nas refeições partilhadas, e na escuta entre companheiras.

Me recorro também com carinho e gratidão, pelo apoio de alguns professores, que se colocaram ao lado do movimento estudantil em momentos decisivos, fortalecendo nossa luta com diálogo e incentivo, e da atuação de alguns movimentos sociais, que contribuíram na construção das ocupações e na articulação com outros coletivos e territórios.

Em meio às mobilizações estudantis, fui à Brasília representar a LEDOC-UFSC no ato nacional contra o programa Future-se, que previa a privatização indireta das universidades públicas. O ato começou de forma pacífica, mas à medida que nos aproximávamos do Congresso Nacional, a repressão policial se intensificava. Presenciamos cenas de violência, abuso e truculência por parte das

forças de segurança, numa demonstração nítida de como o Estado responde com força à organização dos estudantes em defesa da educação pública.

Após o ato, segui para a ocupação da Universidade de Brasília (UNB), no campus de Planaltina, onde a Educação do Campo se instala. A ocupação estava sendo construída pelos estudantes dos cursos de Ciências Naturais, Gestão Ambiental e Educação do Campo. Nos dias que estive lá, pude vivenciar uma experiência intensa de autogestão. Participei de assembleias, atividades culturais, espaços de cuidado e partilha, sentindo-me parte daquele espaço em defesa da educação pública. Foram momentos ricos de trocas de saberes e resistências, quando pude também conhecer uma parte do cerrado brasileiro, com companheiros nativos desse bioma encantador.

Nesta viagem à Brasília, também participei do Seminário Nacional de Migrações, Trabalho e Desalento na Crise do Capital na UNB, que contribuiu para uma compreensão mais profunda sobre o cenário político que atravessamos. Foi o ano em que o Brasil sofreu um dos mais marcantes retrocessos democráticos de sua história recente: o impeachment ou golpe institucional que retirou do poder a primeira mulher presidenta do país, eleita democraticamente. Um golpe que não foi apenas político, mas também misógino, evidenciando as estruturas patriarcais ainda fortemente presentes na sociedade brasileira.

Conhecer o Planalto Central e vivenciar esse pequeno período na UNB, em meio às ocupações e debates intensos, foi importante na construção da minha trajetória como estudante da Educação do Campo. Após quase dois meses de resistência, as ocupações foram encerradas e a PEC 55 foi aprovada, instituindo um teto de gastos que poderia congelar por 20 anos os investimentos em áreas essenciais como saúde e educação. O impacto dessa medida foi imediato: o MEC sofreu contingenciamentos severos, e as universidades públicas passaram a enfrentar cortes drásticos em seus orçamentos. As consequências desse desmonte seguem impactando até hoje, com a precarização das condições de ensino, pesquisa e extensão, e com o avanço da desvalorização da ciência e do conhecimento como bens públicos.

Ainda neste ano, tive a oportunidade de participar do 1º Encontro Nacional dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (ENELEDOC), realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esse encontro representou um marco significativo para o movimento estudantil da Educação do Campo,

reunindo estudantes de todo país para debater a conjuntura nacional e as diversas demandas estudantis, compartilhar experiências das ocupações e fortalecer as bases da organização coletiva. Foi nesse contexto que construímos a ANELEDOC (Articulação nacional dos estudantes da licenciatura em Educação do Campo), como resposta aos retrocessos em curso e à necessidade de articulação frente aos desafios que se anunciavam nos anos seguintes.

Durante um período, as articulações da ANELEDOC ocorreram principalmente em espaços virtuais, concentrando esforços em encontros regionais. Um deles foi o Encontro da Região Sul, realizado em 2018 pelo Calecampo e outros coletivos, na ocasião no Camping do Rio Vermelho - hoje reconhecido como Quilombo Vidal Martins - onde reunimos estudantes do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Durante o encontro, realizamos assembleias, oficinas, vivências culturais e trocas potentes entres os estudantes, articulados por comissões e grupos de trabalho, fortalecendo os laços regionais e afetivos da Educação do Campo. Foi elaborado o livro “Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, por acesso e permanência, somos resistência”, com as experiências dos estudantes dos três estados, publicado com apoio do CED, Lantec (Laboratório de novas tecnologias) e da Imprensa Universitária da UFSC.

Conciliar a formação acadêmica, a militância e as demandas da vida pessoal foi um desafio desse percurso, que não foi trilhado de forma linear, mas em movimento circular, com pausas, retornos e reinvenções. Sem familiares ou uma rede de apoio em Florianópolis, tive que priorizar o trabalho em determinado momento. Diante da dificuldade de acessar a permanência estudantil e outras bolsas de extensão ou estágio, optei por trancar o curso temporariamente, com a intenção de retomá-lo assim que possível.

Essa é uma realidade que muitos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo enfrentam, curso pensado para a classe trabalhadora, mas que ainda enfrenta desafios para acolher suas múltiplas realidades. A proposta de alternância e a carga horária intensa, muitas vezes em período integral, tornam-se obstáculos para quem precisa trabalhar diariamente, dificultando ou até inviabilizando a permanência. Por isso, é fundamental que a coordenação de curso dialogue com cada turma, sua realidade e território para construir, coletivamente, uma alternância que reflita as condições reais da comunidade, seja ela do campo, das águas, das florestas ou periferias.

A permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas está diretamente relacionada à garantia de políticas de assistência estudantil, como bolsas permanência, alimentação e moradia. Além disso, as atividades realizadas durante os períodos de alternância, contribuem significativamente para a formação integral, sendo também espaços potentes de atuação nos territórios (CALDART, 2012). No entanto, sem o apoio financeiro adequado, muitos estudantes enfrentam evasão. As bolsas assumem, portanto, um papel estruturante para viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos.

Após um ano de trancamento retornei à universidade, em 2018, integrando a turma Griô de Meiembepe, em que as aulas aconteciam no período noturno. Nesta alternância foi possível conciliar melhor os tempos, permitindo que os estudos coexistissem com o trabalho e os compromissos da vida cotidiana. Essa mudança também ampliou o acesso de estudantes da região da Grande Florianópolis, vindos de diferentes territórios e vivências - como comunidades de pesca artesanal, aldeias indígenas e bairros periféricos da ilha e do continente.

Retomando os estudos e vivências na universidade, me aproximei de alguns projetos de extensão como voluntária. Posteriormente, fui bolsista do NEAmb (Núcleo de educação ambiental da UFSC), dentro do projeto Mãos à horta, realizado na Escola Beatriz de Souza Brito, no bairro Pantanal. Juntamente com outros bolsistas, realizamos oficinas e formamos o Coletivo de Educação Ambiental, utilizando a Metodologia Elos - uma abordagem participativa que auxilia a construção de coletivos, valoriza saberes locais, potencialidades e colaboração comunitária para a realização de sonhos e metas coletivas, propondo escuta ativa e mobilização social. Essa metodologia incentiva o protagonismo e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. (D'TÔLIS, 2018)

Durante o ano de 2019, implantamos e manejamos uma horta escolar e iniciamos práticas de bioconstrução, utilizando materiais disponíveis na escola. Através do NEAmb, também realizamos caminhadas e trilhas educativas na RESEX Costeira do Pirajubaé, em parceria com bolsistas da Educação Física no projeto Beatrihando. Nessas atividades as crianças vivenciaram uma imersão nos ecossistemas do manguezal, da restinga, e da praia, em diálogo com o entorno urbano. Essas experiências mais do que visitas guiadas, funcionaram como práticas de leitura do espaço, nas quais foi possível observar, junto às crianças, as

transformações socioambientais como a urbanização desordenada, o avanço imobiliário, a poluição sobre os ecossistemas costeiros, bem como sobre as formas de manejo, pesca artesanal e resistência da comunidade local. Assim, a trilha se configurou como ferramenta de Educação Ambiental territorializada, capaz de sensibilizar para a importância da preservação e para a leitura crítica do espaço vivido.

Essa experiência reforçou a importância da extensão universitária como elo entre universidade e escola pública, contribuindo não apenas para a formação de professores sensíveis às realidades locais, mas também para o fortalecimento de práticas educativas contextualizadas e transformadoras. Como destaca Caldart (2004), a extensão, quando orientada por princípios emancipadores, “não é um apêndice da universidade, mas parte constitutiva de seu projeto formativo e político.”

No ano de 2019, também pude participar de alguns momentos na TI Morro dos Cavalos em Palhoça, em mutirões de plantio e manejo, destacando o Encontro Regional dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas, que aconteceu no Centro de Formação Tataendy Rupa (um espaço criado em homenagem ao professor e pesquisador Guarani Chiripá Adão Antunes Karaí Tataendy, que promove atividades da cultura Guarani, cultivo de mudas, e ações voltadas à educação indígena).



Imagem 17 - Grafiti com a imagem do professor Tataendy Rupa, na mesa cestarias Guarani. (arquivo pessoal)



Imagem 18 - Bandeiras de movimentos presentes no Encontro. (arquivo pessoal)



Imagem 19 - Casa da cerâmica Guarani na T.I. Morro dos Cavalos .(arquivo pessoal)

Chegando aos estágios no ano de 2022, no Ensino Fundamental tive a parceria essencial das colegas Valquíria e Isair, na escola Paulo Fontes, localizada em Santo Antônio de Lisboa - comunidade de pesca artesanal do norte da Ilha de Florianópolis. Antes da regência, realizamos o reconhecimento da comunidade, e acompanhamos a turma do oitavo ano. Fundamentadas na Educação Popular, aplicamos formulários para entender os conhecimentos prévios dos estudantes, e suas relações com as práticas locais, como a pesca e o plantio.

As primeiras aulas foram dedicadas à valorização dos saberes populares da região, como a pesca artesanal e o engenho de farinha, com o intuito de valorizar a memória e práticas culturais do território. As atividades seguiram uma proposta interdisciplinar, articulando componentes curriculares de Ciências e Matemática a partir da realidade vivida pelos estudantes. Nas aulas de ciências abordamos o conteúdo do corpo humano e seus sistemas relacionando a temática da segurança alimentar e à saúde no contexto da adolescência. Em matemática trabalhamos o conteúdo de geometria a partir da etnomatemática<sup>9</sup> presente na confecção das redes de pesca, reconhecendo os saberes empíricos e noções matemáticas envolvidas nas práticas tradicionais.

Na Escola Paulo Fontes, vivenciamos também a educação inclusiva, a turma 82 contava com uma estudante público alvo da educação especial, o que exigiu adaptações das atividades e escutas sensíveis durante as aulas. O encerramento do estágio foi marcado por um momento coletivo e afetivo: a preparação de uma salada de frutas junto aos estudantes, conectando alimentação saudável, trabalho em grupo e partilha de saberes. Também participamos de outros momentos importantes da escola, como a Feira de Ciências, o Dia da Família na escola, e a Feira Cultural com apresentação de estudantes, familiares e oficina com o grupo afro percussivo Cores de Aidê.

No estágio do Ensino Médio, enfrentei alguns desafios, entre eles o de conduzir, de forma individual, as atividades com a turma do terceiro ano noturno da Escola Acácio Garibaldi, localizada na Barra Lagoa - outra comunidade de pesca artesanal no leste da ilha.

Estagiar com os jovens no último ano escolar foi exigente, mas também me permitiu retomar memórias e construir, junto com eles, caminhos possíveis de aprendizados. Alguns estavam se preparando para o vestibular, então levei exercícios de provas de anos anteriores para fazer em sala, compartilhando dúvidas e descobertas. Organizei uma sequência de aulas partindo do conteúdo da biotecnologia, passando por transgênicos e agrotóxicos. Utilizei dinâmicas como júri simulado e outras estratégias participativas.

---

<sup>9</sup> A etnomatemática refere-se a um campo de estudos que reconhece e valoriza os diferentes modos de produzir, compreender e utilizar conhecimentos matemáticos em contextos culturais específicos. O conceito, sistematizado por Ubiratan D'ambrósio, destaca que práticas cotidianas de povos e comunidades tradicionais como medir, contar, comparar, organizar o espaço e o tempo - constituem saberes matemáticos legítimos, historicamente situados e profundamente vinculados aos territórios e à experiências de vida.

Realizamos também uma saída de estudos ao Quimidex, um dos laboratórios de química da UFSC, onde os estudantes puderam conhecer as vidrarias, participar de uma oficina de aromas, finalizando com a produção de velas aromáticas. O interesse deles foi crescendo ao longo do ano, e a experiência na universidade teve impacto: boa parte da turma se sentiu motivada a se inscrever no vestibular da UFSC.

Hoje, reencontro alguns desses estudantes na universidade, e isso me traz a sensação de que o estágio deu bons frutos.

Em 2024, estive presente no Encontro Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Salvador, promovido pela UFRB, pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), MEC/SECADI e ANELEDOC. O evento reuniu entidades da Educação do Campo, atualizando diretrizes, realizando ações formativas e incluindo os contextos das águas e florestas. Contudo, reafirmando a potência das licenciaturas como campos de luta e produção de ciência, após um período de negligência do Estado com as políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Nesse espaço, reencontrei colegas da ANELEDOC, e outras organizações estudantis.

Nos dois últimos anos da graduação (2024 e 2025) participei do PET<sup>10</sup> (Programa de Educação Tutorial) Educampo, realizando atividades de pesquisa, ensino e extensão. Nossas ações ocorrem dentro e fora da universidade, atuando em ongs e centros culturais junto ao Orgânico Solidário<sup>11</sup>, desde a pandemia. Dentro da universidade, a Horta Margarida é um espaço de construção coletiva e manejo agroecológico, onde há canteiro diversos, mandala de ervas medicinais, e compostagem.

Além disso, ao longo do ano, produzimos artigos, resumos e capítulos de livro sobre o PET e suas ações. Como desdobramento desse processo formativo, em 2024 participei de alguns eventos acadêmicos, apresentando nossos trabalhos no Seminário Internacional de Educação do Campo e Educação em Territórios Rurais, no Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo e VI

---

<sup>10</sup> O PET, Programa de Educação Tutorial, é uma política estratégica do MEC que fortalece diversos cursos de graduação ao aproximar estudantes, professores e comunidades por meio de grupos tutoriais. Com base no tripé ensino, pesquisa e extensão, promove formação crítica, interdisciplinar e socialmente comprometida, através da atuação conjunta de bolsistas e tutores.

<sup>11</sup> O Orgânico Solidário é uma organização da sociedade civil que atua na promoção da Agroecologia e da economia solidária, realizando doações de alimentos orgânicos, ações educativas e iniciativas voltadas ao fortalecimento de circuitos curtos de consumo, aproximando agricultores familiares e comunidades periféricas.

Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, realizado na UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e no XXIX ENAPET (Encontro Nacional dos Grupos do Programa de Educação Tutorial), na UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco). No ano de 2025, apresentamos trabalhos no 13º CBA (Congresso Brasileiro de Agroecologia) em Juazeiro - Bahia, sobre a pesquisa de atualização dos Guardiões e Guardiãs de milho crioulo do município de Santa Rosa de Lima, e sobre as ações do Orgânico Solidário no Centro Cultural Anastácia.

Essas experiências - somadas aos tempos comunidade, aos cursos de extensão, aos eventos acadêmicos, sobretudo os conhecimentos científicos partilhados de forma dialógica - foram fundamentais nessa jornada da graduação. Abriam horizontes, despertaram inquietações e reafirmaram o desejo de seguir pesquisando, ensinando e aprendendo.

Nesse movimento, compreender o corpo como território tem sido parte essencial da minha formação - que não se limita às salas de aula, mas se amplia em cada roda de conversa, expressão cultural, trocas com colegas, aprendizados com mestres da cultura popular, e na vida cotidiana.

Reconheço a prática coletiva, as pesquisas e envolvimento com as comunidades como maior impulsionadora dessa jornada. Assim como a agroecologia que me mostrou caminhos possíveis, dando a oportunidade de conhecer a agricultura familiar, assentamentos e outros territórios necessários para a manutenção da vida. Não poderia deixar de citar os encontros de agricultura urbana, os seminários de educação ambiental promovidos pelo NEAmb, as formações em agroecologia da CEPAGRO (Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo) e outros espaços e instituições que me proporcionaram aprendizados e experiências transformadoras.

Em qualquer lugar que ocupo levo comigo essa bagagem - as memórias, os afetos, os saberes e as perspectivas que a Educação do Campo trouxe para minha vida. Vivenciar os anos da graduação na Ilha do Desterro, me fez reconhecer suas múltiplas realidades, problemáticas e potencialidades. Foi como um mergulho nesse território ou maretório, na cultura popular, nas questões ambientais e suas dimensões socioculturais, redescobrimo raízes e tecendo trajetórias, convivendo com a realidade e sentindo as encantarias que me trouxeram até aqui, e me transformaram nesse corpo-território.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade se acostumou a operar na base de inícios e fins, mas nessa trajetória da graduação, compreendi que o percurso é o que há de mais potente. Há sentido em se enxergar na continuidade, em aceitar que cada pessoa tem seu próprio tempo de realização, e que, mesmo em ritmos distintos, seguimos compartilhando o caminho com outras existências que também lutam, sonham e resistem. Seguir na educação, é portanto, seguir semeando - e também colhendo - enquanto se caminha.

Ao longo dessa caminhada, sem ter um território fixo, pré determinado, ou raízes familiares em Florianópolis, fui aprendendo a me adaptar aos diferentes territórios da região, onde as culturas locais se entrelaçam com as dinâmicas globais.

As vivências, pesquisas e encontros, marcaram minha trajetória formativa, moldando um corpo-território errante, sensível e em constante transformação. Aprendi com os territórios, nas comunidades, com as pessoas, com as escolas e com os movimentos, a construir uma formação atenta ao chão que pisa, que sabe sentir e estar no mundo. Essa noção foi me mostrando dimensões da territorialidade e da desterritorialização, que não se limitam ao espaço geográfico, mas atravessam corpo e memória.

Essas experiências me permitiram compreender o corpo como território em movimento, permeado por cosmopercepções contra hegemônicas que desafiam a lógica dominante e a monocultura de ideias. Em diálogo com os saberes populares, com a pedagogia da alternância e com práticas educativas contextualizadas, fui construindo uma percepção territorializada da educação.

O Corpo-território que se forma nesse caminhar é também político, coletivo, e em constante movimento, reafirmando que a Educação do Campo não se limita a um currículo ou uma metodologia: ela é uma prática política, de reconhecimento dos saberes e das existências que resistem ao avanço neoliberal.

Ao final desse ciclo, reconheço que minha formação não se deu apenas nos muros da universidade, mas sobretudo nas frestas abertas pelo diálogo com os territórios, com os saberes populares, com os coletivos e pessoas que seguem traçando caminhos possíveis por uma educação crítica, contextualizada e

transformadora. Pois se nós educadores não planejarmos com intenção, a escola continuará sendo um lugar de silenciamento e exclusão. Defende-se, portanto, a necessidade de processos educativos que valorizem os territórios e promovam o diálogo horizontal na construção dos saberes, tendo a experimentação como caminho para a formação crítica e emancipatória.

Neste sentido, este trabalho buscou compreender e articular o conceito de Corpo-território às perspectivas da Educação do Campo, e suas confluências, ao reconhecer os territórios como espaços de produção de vida, memória e resistência, reforçando a importância de uma educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade epistemológica e com a valorização dos saberes tradicionais e comunitários que historicamente sustentam esses modos de vida.

As vivências que a Educação do Campo me proporcionou ampliaram perspectivas, abriram horizontes e compreensões que serviram de inspiração e construção deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID*. Brasília, 2024. disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 30 jun.2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Educação Tutorial (PET). Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pet>. Acesso em 30 jun.2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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 e Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 10 jan.2003

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.” Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 11 mar.2008.

CALDART, Roseli Salete et al.(org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escolas e práticas educativas em movimento*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHAVES, Kena. (2021). Corpo-território, reprodução social e cosmopolítica: reflexões a partir das lutas das mulheres indígenas no Brasil. *GEOcrítica, Revista Electrónica de Geografía e Ciencias Sociales*.25.51-71.

COMERLATO, F. Arqueologia e patrimônio nas armações baleeiras catarinenses. *Tempos Acadêmicos: Dossiê Arqueologia Histórica, Criciúma*, v.10, p.101-115, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341803468\\_ARQUEOLOGIA\\_E\\_PATRIMONIO\\_NAS\\_ARMACOES\\_BALEEIRAS\\_CATARINENSES](https://www.researchgate.net/publication/341803468_ARQUEOLOGIA_E_PATRIMONIO_NAS_ARMACOES_BALEEIRAS_CATARINENSES)

DA SILVA, R. C. (2021). A Escala do corpo-território das mulheres de Axé: uma abordagem afrocentrada para uma geografia da liberdade. *Anais do XIV ENANPEGE*.

DEVOS, Rafael; BARBOSA, Gabriel Coutinho. Ver Peixe. Florianópolis: (Vimeo),2018. Disponível em: <https://vimeo.com/252378822>.

D'Ambrósio, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D' TÔLIS, Paulo Otávio Andrade Oliveira. Avaliação da adaptação cultural do Programa Elos - construindo coletivos. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193636>. Acesso em 23 ago. 2025.

FLORIANÓPOLIS (SC). Decreto nº 28.359, de 1º de agosto de 2025. Regulamenta a Lei nº 11.396/2025 para instituir a Rota da Tainha no município. Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://www.cmf.sc.gov.br/proposicoes/decretos-executivos/2025/1/0/108109>. <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2025/2835/28359/decreto-n-28359-2025-regulamenta-o-art-2-da-lei-n-11396-de-2025-que-cria-no-municipio-de-florianopolis-a-rota-da-tainha-e-da-outras-providencias>

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA; INPE-INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica - Período 2021-2022. São Paulo:SOS Mata Atlântica, 2022. Disponível em: [https://cms.sosma.org.br/wp-content/uploads/2023/05/SOSMAAtlas-da-Mata-Atlantica\\_2021-2022-1.pdf](https://cms.sosma.org.br/wp-content/uploads/2023/05/SOSMAAtlas-da-Mata-Atlantica_2021-2022-1.pdf)

GUZZATTI, F.P. et al. *Estrutura e organização da pesca artesanal na Grande Florianópolis*. Textos de Economia. v. 15, n. 1, p. 11-40, 2012.

GOVERNADOR CELSO RAMOS. Lei Municipal nº 1.810, de 14 de maio de 2024. Reconhece como Patrimônio Cultural Imaterial a atividade da Pesca Artesanal da Tainha no município de Governador Celso Ramos. Prefeitura Municipal de Governador Celso Ramos, 2024. Disponível em: <https://governadorcelso Ramos.sc.gov.br/pesca-artesanal-da-tainha-em-governadorcelso Ramos-torna-se-patrimonio-cultural-imaterial/> Acesso em: 8 nov. 2025.

HAESBAERT, Rogério. (2020) DO CORPO TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO-CORPO (DA TERRA): CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS. GEOgraphia.v22, n48, 16jun.2020.

HAESBAERT, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; CLACSO, 2021.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS-IELA.(2021) *Morro dos Cavalos é terra Guarani*. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/morro-dos-cavalos-e-terra-guarani/>. Acesso em 4 jul.2025.

KLEIN, J.; BUSS, G. Povos Tradicionais em Santa Catarina: entre resistências e racismo ambiental. *Redes*, v.25, n.3, p. 15-35, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARQUES, Larissa Malise. *Sistema socioecológico da Lagoa de Garopaba/SC: uma análise a partir do conhecimento ecológico tradicional dos pescadores artesanais*. 2023.

MPP - Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil. *Manifesto Nacional dos Povos das Águas*. 2010. Disponível em: <https://www.mppbrasil.org.br/>. Acesso em: 10 mai 2025.

NERI, Débora. *Corpo-território:mulheres, saúde e resistência*. *Radis Comunicação e Saúde*, Fiocruz, n 245, p20-25, nov. 2023. Disponível em <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagens/corpo-territorio>. Acesso em 23 abr.2025

PALHOÇA. *Lei Ordinária nº 5.629, de 11 de abril de 2025. Autoriza o uso da rede denominada “feiticeira” para fins de pesca artesanal no município de Palhoça*. Câmara Municipal de Palhoça, 2025. Disponível em: <https://www.cmp.sc.gov.br/proposicoes/Leis-ordinarias/0/2/0/59782>. Acesso em: 8 nov. 2025

PAULILO, Maria Ignez S. *Maricultura e território em Santa Catarina - Brasil*, Florianópolis, v.17, n.34, p.87-112, jul./dez.2002. Trabalho apresentado no IV Colóquio sobre Transformações Territoriais, Montevideu, 2002.

PROCURADORIA-GERAL DO ESTADO DE SANTA CATARINA (PGE/SC). *PGE/SC pede ao STF a derrubada das cotas para a pesca artesanal de praia da tainha*. *Notícia/Ação ADPF*. Florianópolis, 19 de mar. 2025. Disponível em: <https://www.pge.sc.gov.br/noticias/adpf-cotas-tainha/>

REBOUÇAS, G. N. M. *Gestão integrada e participativa da pesca artesanal: potencialidades e obstáculos no litoral do estado de Santa Catarina*. *Ambiente & Sociedade*, v.9, n.2, p. 83-104, jul. 2006.

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 15.922, de 6 de dezembro de 2012. Declara patrimônio histórico, artístico e cultural do Estado de Santa Catarina a pesca artesanal da tainha. *Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/18070>

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 17.565, de 6 de agosto de 2018. Consolida as leis que dispõem sobre Patrimônio Cultural do Estado de Santa Catarina. *Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/20236>

SANTOS, Antonio Bispo. Colonização, quilombos. Modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nego-bispo>

SANTOS, Antonio Bispo dos. Desenvolvimento ou Envolvimento? Entrevista. [S.l.]: Canal Envolverde, 25 maio 2021. 1 vídeo (13 min). Publicado por Envolverde. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=oVF3Yd8l2nA>.

SANTOS, Antonio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. p.15. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo-razão e emoção*. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

SOUZA, J. M. P. de; SENNA, L. A. G. S. *A narrativa (auto)biográfica na pesquisa em educação: uma prática de linguagem reflexiva*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v.8, n.23, p. e1103, 2023.

SOUZA VILAFORTE, Rejane Alves de. *Os desafios do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica*. UÁQUIRI - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFAC

XAKRIABÁ, Célia. *Amansar o giz*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n.14, jul 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/> .