

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PROFSOCIO

LAVINA PEREIRA DA SILVA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS AMAZÔNICAS DO BICO DO
PAPAGAIO/TO: desafios e perspectivas a partir da prática docente e extrativista do coco
babaçu

MARABÁ

2026

LAVINA PEREIRA DA SILVA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS AMAZÔNICAS DO BICO DO
PAPAGAIO/TO: desafios e perspectivas a partir da prática docente e extrativista do coco
babaçu**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia – PROFSOCIO, da Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito para
obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Cloves Barbosa.

MARABÁ

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

S586e Silva, Lavina Pereira da
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS AMAZÔNICAS DO
BICO DO PAPAGAIO/TO: desafios e perspectivas a partir da prática
docente e extrativista do coco babaçu / Lavina Pereira da Silva. — 2026.

Orientador(a): Cloves Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas,
Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional,
Marabá, 2026.

1. Currículo. 2. Ensino de Sociologia. 3. Extrativismo. 4. Quebradeiras
de coco. 5. Amazônia. I. Barbosa, Cloves, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 306.43

LAVINA PEREIRA DA SILVA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS AMAZÔNICAS DO BICO DO
PAPAGAIO/TO: desafios e perspectivas a partir da prática pedagógica e extrativista do coco
babaçu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PROFSOCIO da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em ____ de _____ de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cloves Barbosa – UNIFESSPA Orientador

Prof. Dr. Tiese Rodrigues Teixeira Junior – UNIFESSPA

Profa. Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida – UFNT

DEDICATÓRIA

À todas as mulheres quebradeiras de coco babaçu. Em especial à minha mãe Ana; e à meu filho Luis Fernando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e todas as pessoas que contribuíram na condução da minha vida e dos meus projetos. Igualmente tenho gratidão pelas quebradeiras de coco babaçu do Bico do Papagaio/TO, estímulo e trajetória de vida, sobretudo de luta!

Do mesmo modo, ficam os meus sinceros reconhecimentos pelos professores e pelas professoras do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PROFSOCIO), assim como dos demais cursos que partilhei em outras instituições de ensino, todos sendo de fundamental importância para a minha formação.

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Cloves Barbosa pela orientação precisa companheirismo e disponibilidade durante toda a jornada,

Juntamente estendo os meus agradecimentos ao prof. Dr. Tiese Rodrigues Teixeira Júnior e à prof. Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida que compõem a banca, ao coordenador do (PROFSOCIO), prof. Dr. Armando Wilson Tafner Júnior.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). À minha família, meu filho Luis Fernando e meu ex. companheiro de vida, Antônio Filho, pelo incentivo constante e compreensão pelas ausências inevitáveis.

Agradeço aos colegas de curso que tornaram essa jornada mais leve.

“Ensinar Sociologia no território é aprender com ele.
Nos babaçuais, o saber não está apenas nos livros -
está nas mãos que quebram, resistem e produzem mundo.”

(Lavina Silva)

RESUMO

Esta dissertação investiga as tensões entre o currículo oficial de Sociologia da rede estadual do Tocantins e as realidades socioculturais do território amazônico do Bico do Papagaio, com ênfase nas práticas das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Parte-se do pressuposto de que o ensino de Sociologia, quando desvinculado do contexto territorial, tende a reproduzir epistemologias eurocêntricas e distanciar-se das experiências concretas dos estudantes. O objetivo central foi analisar em que medida a matriz curricular vigente possibilita a incorporação de saberes tradicionais e práticas socioculturais amazônicas, bem como propor caminhos para um currículo territorializado e decolonial. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada à análise da matriz curricular da Secretaria de Educação do Tocantins e à aplicação de questionário a professores de Sociologia do Ensino Médio. O referencial teórico fundamenta-se nos debates sobre currículo, formação docente, colonialidade do saber e epistemologias do território. Os resultados indicam que, embora haja abertura formal para abordagens contextualizadas, a inserção dos saberes das quebradeiras ocorre majoritariamente por iniciativa individual dos docentes, não constituindo diretriz sistemática do currículo. Evidenciam-se ainda limitações estruturais, como carga horária reduzida e ausência de materiais didáticos contextualizados. Conclui-se que a valorização do extrativismo do babaçu como expressão sociocultural e política pode constituir eixo articulador potente para o ensino de conceitos sociológicos, fortalecendo identidades territoriais e promovendo uma educação socialmente referenciada. Defende-se, portanto, a construção de um currículo vivo, plural e emancipador no contexto amazônico.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Sociologia; Extrativismo; Quebradeiras de coco; Amazônia.

ABSTRACT

This dissertation investigates the tensions between the official Sociology curriculum of the state school system of Tocantins and the sociocultural realities of the Amazonian territory of Bico do Papagaio, with emphasis on the practices of women babaçu coconut breakers. It is based on the assumption that Sociology teaching, when detached from its territorial context, tends to reproduce Eurocentric epistemologies and distance itself from students' lived experiences. The main objective was to analyze to what extent the current curricular framework enables the incorporation of traditional knowledge and Amazonian sociocultural practices, as well as to propose pathways toward a territorialized and decolonial curriculum. The research is qualitative in nature, combining bibliographic and documentary analysis with the examination of the official curriculum of the Tocantins State Department of Education and questionnaires applied to high school Sociology teachers. The theoretical framework draws upon debates on curriculum, teacher education, colonality of knowledge, and territorial epistemologies. The findings indicate that although there is formal space for contextualized approaches, the inclusion of babaçu breakers' knowledge occurs mostly through individual teacher initiative rather than as a systematic curricular guideline. Structural limitations were also identified, such as reduced teaching hours and the absence of contextualized teaching materials. It is concluded that recognizing babaçu extractivism as a sociocultural and political expression may serve as a powerful axis for teaching sociological concepts, strengthening territorial identities and promoting socially grounded education. Therefore, the study advocates for the construction of a living, plural, and emancipatory curriculum within the Amazonian context.

Keywords: Curriculum. Sociology Teaching. Extractivism. Coconut Breakers. Amazon.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Metodologia.....	14
2. O CONTEXTO AMAZÔNICO E O BICO DO PAPAGAIO/TO	17
2.1 Caracterização geográfica, histórica e cultural da região	17
2.2 Panorama das comunidades tradicionais e o papel das quebradeiras de coco	20
2.3 A territorialidade, os conflitos agrários e a luta pela manutenção dos modos de vida	25
3 O EXTRATIVISMO DO COCO BABAÇU COMO EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA.....	28
3.1 O movimento das quebradeiras e a formação da identidade coletiva	28
3.2 A rede de mulheres quebradeiras de coco babaçu	32
3.3 Conexões com debates sobre ecologia de saberes, economia solidária e feminismo comunitário	35
4. CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	39
4.1 Currículo e Ensino de Sociologia	39
4.2 Formação de Professores/as e o Ensino de Sociologia na Amazônia	40
4.3 Decolonialidade e o Ensino de Sociologia no Território Amazônico	41
4.4 A Sequência Didática para a Sociologia	42
5. ANÁLISE DOS DADOS: MATRIZ CURRICULAR E QUESTIONÁRIO	45
5.1 A Matriz Curricular de Sociologia, Seduc/TO	45
5.1.1 Matrizes de Recomposição.....	47
5.2 Análise do questionário.....	56
5.2.1 Caracterização sociodemográfica e profissional	56
5.2.2 Análise das perguntas fechadas	56
5.3 Análise das perguntas abertas.....	58
6. DISCUSSÃO DOS DADOS	62
6.1 Matriz Curricular e Ensino Contextualizado	62

6.2 Práticas socioculturais amazônicas e experiências das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Sociologia no Ensino Médio	64
6.3 Pautas socioambientais e epistemologias do território amazônico no ensino de Sociologia no Ensino Médio	67
7. PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: TERRITÓRIO E IDENTIDADE NO BICO DO PAPAGAIO/TO.....	72
7.1 Propostas curriculares com base em temas geradores (trabalho, cultura, resistência, feminismo comunitário, socioambientalismo).....	72
7.2 Possibilidades interdisciplinares com Geografia, saberes e fazeres do Campo, História e Biologia	75
7.3 A construção de um currículo vivo, plural, emancipador	77
7.4 Produto educacional: Sequência Didática.....	80
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS	93

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia no Ensino Médio brasileiro inscreve-se em um campo historicamente tensionado por disputas curriculares, redefinições normativas e embates epistemológicos que refletem controvérsias mais amplas acerca do papel da educação na formação crítica dos sujeitos. Desde sua consolidação como componente obrigatório até as recentes reformulações decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, a disciplina tem oscilado entre projetos formativos orientados pela emancipação intelectual e tendências tecnicistas que subordinam o conhecimento escolar a demandas instrumentais do mercado. Nesse cenário, a Sociologia escolar constitui-se como espaço estratégico de produção de sentidos sobre sociedade, poder e desigualdade.

No contexto amazônico, tais disputas assumem contornos específicos. A Amazônia não é apenas uma região geográfica, mas uma construção histórica atravessada por processos de colonização, exploração econômica predatória e subalternização de povos e saberes. A produção de conhecimento sobre esse território, em larga medida, foi mediada por epistemologias externas que o conceberam como fronteira de recursos, reiterando uma lógica de colonialidade do saber que hierarquiza experiências e invisibiliza racionalidades locais (Almeida, 2019).

A região do Bico do Papagaio, situada no norte do Tocantins, materializa essas contradições de forma aguda. Marcada por conflitos agrários, desigualdades socioeconômicas e presença expressiva de comunidades tradicionais, a região revela a coexistência de projetos antagônicos de desenvolvimento: de um lado, a expansão do agronegócio e a mercantilização da terra; de outro, as formas coletivas de resistência protagonizadas por populações extrativistas, como as quebradeiras de coco babaçu. O território configura-se, assim, como espaço de disputa material e simbólica (Silva, 2023).

Nesse contexto, a escola pública emerge como instância privilegiada de mediação entre saberes hegemônicos e experiências locais. O currículo, longe de ser um dispositivo neutro de transmissão cultural, constitui-se como seleção histórica de conhecimentos legitimados, operando processos de inclusão e exclusão que refletem relações de poder. A definição do que deve ser ensinado implica decisões políticas que atravessam concepções de ciência, cultura e cidadania.

O ensino de Sociologia, ao propor a problematização das relações sociais, das estruturas de dominação e das dinâmicas de desigualdade, possui potencial singular para tensionar hierarquias epistemológicas e promover leituras críticas do território. Contudo, observa-se que,

frequentemente, os conteúdos mobilizados permanecem distanciados das realidades socioculturais amazônicas, produzindo uma dissociação entre conhecimento escolar e experiência vivida pelos estudantes.

A implementação da BNCC e a reorganização do Ensino Médio, ao integrarem a Sociologia à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, introduziram novas configurações curriculares que suscitam questionamentos sobre autonomia disciplinar, interdisciplinaridade e possibilidades de contextualização territorial. Nesse rearranjo normativo, coloca-se a seguinte questão: em que medida o currículo de Sociologia nas escolas do Bico do Papagaio incorpora (ou silencia) os saberes e práticas das comunidades extrativistas locais?

Parte-se do pressuposto de que o currículo pode operar tanto como mecanismo de reprodução da colonialidade do saber quanto como instrumento de resistência epistemológica. A inserção das práticas e experiências das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Sociologia apresenta-se como possibilidade concreta de ressignificação curricular, deslocando o território da condição de objeto exótico para a de fonte legítima de produção de conhecimento.

A prática extrativista do babaçu ultrapassa a dimensão econômica. Trata-se de experiência social complexa que articula trabalho coletivo, organização política, transmissão intergeracional de saberes e luta por reconhecimento territorial. Como tal, constitui campo fecundo para a mobilização de categorias sociológicas clássicas: trabalho, gênero, poder, classe, território, em diálogo com epistemologias situadas.

Diante disso, esta dissertação tem como objetivo geral analisar como o ensino de Sociologia nas escolas públicas do Bico do Papagaio/TO dialoga com as experiências das quebradeiras de coco babaçu. Especificamente, busca-se: a) examinar como os documentos curriculares oficiais contemplam as especificidades amazônicas; b) investigar as práticas pedagógicas de professores de Sociologia; e, c) compreender os limites e potencialidades da inserção de saberes extrativistas no currículo escolar.

A relevância científica do estudo reside na articulação entre Sociologia da Educação, estudos curriculares críticos e perspectivas decoloniais latino-americanas, contribuindo para o debate sobre justiça cognitiva e pluralidade epistemológica. Socialmente, a pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer uma educação comprometida com a realidade amazônica, capaz de reconhecer saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento e de promover formação crítica territorialmente situada.

A pesquisa delimita-se às escolas públicas de Ensino Médio da região do Bico do Papagaio, considerando o período posterior à implementação da BNCC. Tal recorte espacial e

temporal permite analisar os efeitos concretos das recentes reformas curriculares em um território marcado por intensas disputas socioambientais.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa de natureza interpretativa, articulando análise documental dos marcos curriculares, pesquisa de campo em escolas da região e entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia. A análise dos dados orienta-se pela perspectiva da análise de conteúdo temática, buscando identificar categorias relativas a currículo, território e decolonialidade.

Por fim, esta dissertação organiza-se da seguinte forma: a Seção 1: Introdução apresenta o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, os fundamentos teóricos e o delineamento metodológico que orientam o estudo. A Seção 2: O contexto amazônico e o Bico do Papagaio/TO situa historicamente e territorialmente o objeto da investigação, caracterizando a região e evidenciando as dinâmicas sociais, culturais e políticas que a constituem. A Seção 3: O extrativismo do coco babaçu como expressão sociocultural e política analisa o babaçu enquanto prática econômica, identitária e de resistência, destacando sua centralidade nas lutas territoriais e na organização coletiva das quebradeiras. A Seção 4: Currículo, formação de professores e decolonialidade no ensino de Sociologia problematiza as relações entre política curricular, formação docente e epistemologias situadas, articulando tais dimensões ao contexto amazônico. A Seção 5: Análise dos dados: matriz curricular e questionário apresenta e sistematiza os dados empíricos produzidos na pesquisa, examinando tanto os documentos oficiais quanto as informações obtidas junto aos docentes. A Seção 6: Discussão dos dados desenvolve a interpretação analítica dos resultados, relacionando-os ao referencial teórico adotado. A Seção 7: Proposta de ensino de Sociologia: território e identidade no Bico do Papagaio apresenta o produto educacional da pesquisa, fundamentado na articulação entre currículo, território e identidade. Por fim, a Seção 8: Considerações finais retoma os objetivos do estudo, sintetiza os principais achados e aponta implicações teóricas, pedagógicas e políticas para o ensino de Sociologia no território amazônico.

Ao centrar-se na realidade do Bico do Papagaio, o estudo reafirma que a Sociologia escolar, quando enraizada no território, pode constituir-se como prática crítica de produção de conhecimento e de transformação social.

1.1 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza interpretativa, ancorado na tradição compreensiva das Ciências Humanas, conforme delineado

por Minayo (2014) e Bogdan e Biklen (1994). Parte-se do pressuposto de que os fenômenos educacionais não são dados naturais ou neutros, mas construções sociais historicamente situadas, atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e processos de legitimação cultural. Nessa perspectiva, a investigação qualitativa permite apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas, reconhecendo que tais sentidos emergem de contextos específicos e se articulam às dinâmicas territoriais e sociopolíticas da região amazônica.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa articulou análise documental e pesquisa de campo, estratégia amplamente recomendada nos estudos educacionais críticos (Cellard, 2008). A análise documental compreendeu o exame sistemático da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular do Tocantins (Seduc/TO, 2025), com o objetivo de identificar as concepções de conhecimento legitimadas nesses textos normativos, bem como os silenciamentos e ausências relativos às especificidades socioculturais amazônicas. Conforme argumenta Cellard (2008), os documentos oficiais constituem fontes privilegiadas para compreender projetos políticos e intencionalidades formativas, sendo fundamentais para a análise crítica do currículo prescrito.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas de Ensino Médio situadas na região do Bico do Papagaio/TO, território marcado por intensos conflitos fundiários, presença de comunidades tradicionais e práticas extrativistas vinculadas ao coco babaçu. A inserção no campo seguiu os pressupostos da investigação qualitativa em educação descritos por Lüdke e André (1986), privilegiando a proximidade com os sujeitos e a compreensão contextualizada das práticas docentes. Foram convidados/as professores/as de Sociologia com experiência no Ensino Médio, considerando-se o tempo de atuação e o vínculo com a realidade local como critérios relevantes para a seleção dos participantes.

A produção dos dados empíricos ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme orientação metodológica de Triviños (1987) e Minayo (2014), instrumento que possibilita conjugar direcionamento temático e abertura à emergência de novas categorias analíticas. As entrevistas permitiram aos/às docentes discorrerem sobre suas práticas pedagógicas, os desafios decorrentes da implementação curricular e suas percepções acerca da inserção (ou ausência) dos saberes das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Sociologia. Ao privilegiar a narrativa dos sujeitos, buscou-se compreender como o currículo é apropriado, reinterpretado e, por vezes, tensionado na prática cotidiana.

A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo temática, conforme sistematizada por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas de tratamento

das comunicações que visa à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. As categorias emergentes foram organizadas em eixos interpretativos relacionados a currículo, formação docente, território e decolonialidade, articulando o material empírico ao referencial teórico adotado.

Por fim, todos os procedimentos éticos foram rigorosamente observados, em consonância com as diretrizes da pesquisa com seres humanos estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde. O estudo assegura-se de anonimato dos/as participantes, a confidencialidade das informações e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). Tal cuidado ético reafirma o compromisso da pesquisa com a integridade dos sujeitos e com a responsabilidade social da produção científica.

2. O CONTEXTO AMAZÔNICO E O BICO DO PAPAGAIO/TO

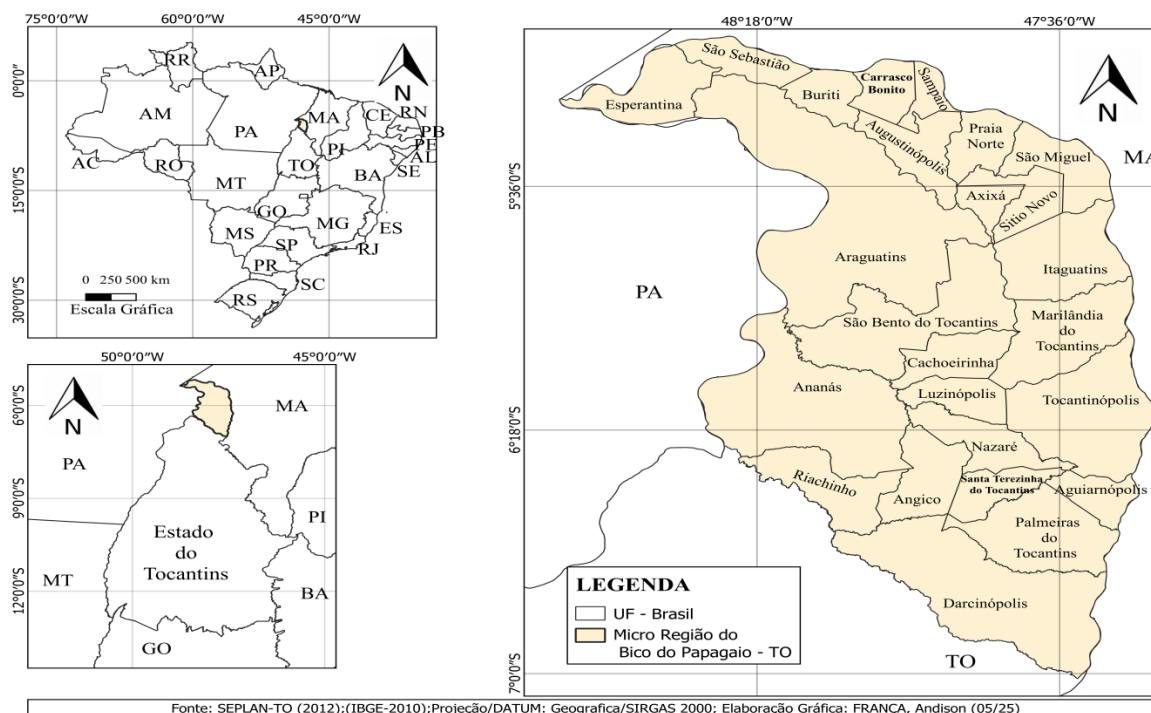
2.1 Caracterização geográfica, histórica e cultural da região

O Bico do Papagaio localiza-se ao norte do estado do Tocantins e faz fronteira com o Maranhão e o Pará, o que contribui para a pluralidade de práticas culturais e de ocupação territorial. O relevo predominantemente plano e o clima tropical favorecem atividades extrativistas, como a coleta do coco babaçu, que se consolida como elemento estruturante das formas de vida locais (Beraldo, 2016; Almeida, 2019; Oliveira, 2020). Historicamente, o Bico do Papagaio foi palco de intensos processos de disputa por terra e território. A colonização forçada, o avanço da fronteira agrícola e a implementação de projetos de desenvolvimento baseados em monoculturas e pecuária intensiva desestruturaram modos tradicionais de vida e desencadearam conflitos duradouros (Bezerra *et al.*, 2013).

Nas décadas de 1970 e 1980, a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de movimentos sociais trouxeram visibilidade tanto à violência no campo quanto à resistência de comunidades camponesas e extrativistas. Nessa conjuntura, as quebradeiras de coco babaçu emergem como sujeitas coletivas com trajetória marcada por enfrentamentos e articulações políticas para defender seus territórios de uso comum (Almeida; Santos, 2022; Ruiz, 2009).

De acordo com Rodrigues, Cançado e Pinheiro (2020), o território está localizado no extremo norte do estado do Tocantins, inserido na porção oriental da Amazônia, nas proximidades da confluência dos rios Araguaia e Tocantins (Figura 1). Trata-se de uma área de transição ecológica entre os biomas Cerrado e Floresta Amazônica, o que lhe confere características ambientais e socioeconômicas peculiares.

A região é composta por 25 municípios e abrange uma extensão territorial de 15.767,97 km², com uma população estimada em aproximadamente 214 mil habitantes. Araguatins destaca-se como o principal centro urbano, com uma população de 35.346 habitantes, representando 16,5% do total regional. Na sequência, encontram-se Tocantinópolis, com 22.896 habitantes (10,6%), e Augustinópolis, com 18.178 habitantes, equivalentes a 8,4% da população da região (IBGE, 2018).

Figura 1 - Mapa de Localização do Bico do Papagaio Tocantins

Fonte: SEPLAN-TO (2012); (IBGE-2010); Projeção/DATUM: Geográfica/SIRGAS 2000.

A constituição do Tocantins como estado em 1988 implicou novas configurações administrativas e discursivas sobre o Bico do Papagaio. No entanto, as promessas de integração e desenvolvimento regional não se concretizaram para as populações tradicionais. Em vez disso, o que se observou foi o aprofundamento das desigualdades sociais e o favorecimento de setores ligados à especulação fundiária e ao agronegócio. Nesse contexto, as comunidades extrativistas, quilombolas e ribeirinhas da região passaram a enfrentar a invisibilidade institucional como mais uma forma de violência simbólica e material. As políticas públicas implementadas raramente consideram os saberes e práticas territoriais desses grupos (Furtado, 2011; Santos *et al.*, 2017; Silva, 2023).

A territorialidade no Bico do Papagaio deve ser compreendida como a expressão de múltiplas formas de apropriação do espaço, nas quais coexistem diferentes racionalidades. As quebradeiras de coco, por exemplo, não utilizam o território apenas como espaço de sobrevivência econômica, mas como um lugar simbólico de pertencimento e resistência. A palmeira do babaçu, longe de ser um recurso isolado, constitui um elo com a memória, a cultura e as formas de organização coletiva das mulheres. Essa leitura do território desafia concepções cartográficas e tecnocráticas, pois parte da vivência e da circularidade dos saberes comunitários (Almeida, 2019; Oliveira, 2020; Ruiz, 2009).

Culturalmente, a região do Bico do Papagaio é marcada pela forte presença de comunidades tradicionais, cujas práticas cotidianas se articulam com elementos de oralidade, religiosidade popular e trabalho coletivo. Festas, cantos, rezas, mutirões e adjuntos, práticas comunitárias de trabalho coletivo, compõem um universo simbólico que resiste às padronizações impostas pelas lógicas escolares e institucionais. Essas manifestações reforçam vínculos comunitários e são espaços privilegiados de formação social, as quais se transmitem valores, experiências e histórias de luta. O reconhecimento dessas práticas como parte da vida social é fundamental para qualquer proposta de educação comprometida com os sujeitos do território (Santos *et al.*, 2017; Almeida; Santos, 2022; Oliveira, 2020).

As mulheres quebradeiras de coco babaçu, em particular, constituem uma expressão emblemática dessa cultura viva e em constante transformação. Suas práticas extrativistas envolvem técnicas de manejo sustentável, divisão coletiva do trabalho, transmissão de saberes intergeracionais e articulações políticas em redes de apoio e mobilização. A constituição do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu¹ representa um marco na luta por reconhecimento, autonomia e acesso a políticas públicas que respeitem seus modos de vida. A ação dessas mulheres desafia as fronteiras entre o político e o cultural, rompendo com visões reducionistas sobre o extrativismo (Almeida, 2021; Azevedo, 2019; Santos; Santos, 2022).

A produção do babaçu no Bico do Papagaio não se limita à coleta da amêndoa ou à venda da matéria-prima. Trata-se de um sistema complexo que articula relações sociais, econômicas, políticas e ambientais. O aproveitamento integral do fruto, que vai desde a casca ao óleo, revela uma racionalidade própria, baseada na sustentabilidade, na partilha e na autonomia. Esse modelo confronta diretamente a lógica produtivista que orienta os grandes empreendimentos instalados na região, cujos impactos sociais e ecológicos têm sido amplamente denunciados por organizações locais (Barbosa, 2023; Silva, 2023; Porto Júnior; Lena, 2020).

A identidade territorial do Bico do Papagaio é, portanto, marcada pela resistência. Mesmo diante da precarização das condições de vida, do acesso desigual aos serviços públicos e da marginalização institucional, as comunidades reafirmam diariamente seus laços com a terra, com o babaçu e com suas práticas coletivas. Essa resistência não se limita ao campo das

¹ “Somos quebradeiras de coco babaçu, extrativistas, donas de casa, mulheres, mães, avós, esposas, trabalhadoras rurais organizadas pelo MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu), que integra quatro estados brasileiros onde há ocorrência de palmeiras de babaçu: Maranhão, Tocantins, Pará e Piauí. Acreditamos que, a partir da nossa articulação no Movimento, poderemos conquistar melhores condições de vida e de trabalho, bem como garantir os nossos direitos enquanto cidadãs.” Disponível em: https://www.miqcb.org.br/quem_somos.html. Acesso em: 14 out. 2025.

ações políticas formais, mas se manifesta também nos modos de fazer, nas formas de organização familiar, nas narrativas orais e nas pedagogias do cotidiano. Ignorar essa dimensão é reduzir a complexidade do território a uma cartografia sem alma (Oliveira, 2020; Almeida; Santos, 2022; Azevedo, 2019).

Ao concluir a caracterização geográfica, histórica e cultural do Bico do Papagaio, esta seção propõe uma leitura do território que ultrapassa a dimensão espacial e alcança os sentidos construídos pelas comunidades que nele vivem. As marcas de ocupação, os conflitos fundiários e os modos tradicionais de vida compõem um tecido social em constante reconstrução, no qual as práticas extrativistas ocupam posição central (Ruiz, 2009).

2.2 Panorama das comunidades tradicionais e o papel das quebradeiras de coco

A origem da atividade das quebradeiras está relacionada à expansão das fronteiras agrícolas e às transformações no uso da terra no período pós-colonial. O extrativismo do babaçu consolidou-se como prática de subsistência e posteriormente como estratégia de enfrentamento às restrições impostas pelos grandes proprietários. As palmeiras, que antes ocupavam áreas comunitárias, passaram a ser cercadas, gerando conflitos e fortalecendo o sentimento de pertencimento entre as mulheres que dependiam do coco. (Silva, 2026, p.13).

A citação acima evidencia que a relação ancestral com o território converteu-se em elemento constitutivo de identidade coletiva. As comunidades tradicionais da região do Bico do Papagaio formam um mosaico de modos de vida profundamente marcados pela interação direta com a terra, pelos ciclos da natureza e por formas próprias de organização social e trabalho coletivo. Nesse contexto sociocultural, destacam-se quilombolas, ribeirinhos, camponeses, pescadores artesanais e extrativistas, cujas territorialidades e práticas comunitárias antecedem a própria conformação político-administrativa do estado do Tocantins, revelando continuidades históricas que resistem às transformações socioeconômicas contemporâneas (Furtado, 2011).

Esses grupos mantêm práticas de subsistência que resistem à padronização imposta pelo agronegócio e pelas políticas desenvolvimentistas. O território, para essas populações, não é apenas uma extensão de terra, mas espaço de memória, fé e trabalho. Sua relação com o ambiente é mediada por códigos sociais, espirituais e simbólicos que conferem sentido à existência coletiva (Santos *et al.*, 2017; Almeida; Santos, 2022).

A Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente, localizada no município de Araguatins, ocupa uma ilha de aproximadamente 2.500 hectares no Rio Araguaia. As famílias da comunidade estão distribuídas entre a ilha e áreas adjacentes, onde desenvolvem práticas

tradicionais de subsistência, como o extrativismo, a pesca e a agricultura familiar. Essas atividades sustentam modos de vida que reforçam os vínculos identitários e culturais com o território (Levy, 2023).

Já o Povo Indígena Apinajé encontra-se estabelecido entre as margens dos rios Tocantins e Araguaia, ocupando terras nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia do Tocantins, Itaguatins e São Bento. Com uma população aproximada de 1.100 pessoas, os Apinajé vivem em 14 aldeias que compõem sua terra tradicional. O grupo mantém uma organização social própria, com práticas culturais que resistem às pressões externas e reafirmam sua autonomia territorial (Silva, 2024).

As quebradeiras de coco babaçu (Figura 2), por sua vez, estão presentes em diversos municípios do Bico do Papagaio, atuando no extrativismo sustentável do coco babaçu. Sua atividade contribui para a economia da região e para a preservação ambiental. Além da coleta e beneficiamento do coco, essas mulheres produzem artesanato e mobilizam-se politicamente por seus direitos e pela proteção dos babaçuais (Santos; Vieira, 2022).

Figura 2 - Roda de quebra de coco babaçu em comunidade do norte do Tocantins



Fonte: Autora, 2025.

A convivência comunitária no Bico do Papagaio se expressa em práticas de mutirão² e entre as quebradeiras em adjuntos³, redes de ajuda mútua e festividades religiosas que estruturam a vida cotidiana. Nessas relações, a terra e os recursos naturais não são objetos de exploração individualizada, mas bens de uso comum, cuja gestão obedece a critérios partilhados e construídos ao longo do tempo. As experiências de resistência dessas comunidades não são apenas reações a ameaças externas, mas também expressões afirmativas de um modo de viver enraizado em outras temporalidades e lógicas sociais. A transmissão oral do conhecimento, os cantos, as rezas e os rituais demonstram a força de uma pedagogia ancestral que resiste à escolarização formal descolada da realidade local (Oliveira, 2020; Silva, 2023; Almeida, 2019).

O processo histórico das quebradeiras de coco babaçu articula-se de modo indissociável à memória afetiva e cultural das comunidades nas quais estão inseridas. As narrativas orais, transmitidas intergeracionalmente, preservam experiências de luta, solidariedade e resistência, constituindo um repertório simbólico que confere sentido e legitimidade às ações coletivas dessas mulheres. Canções, rezas e celebrações tradicionais mantêm viva a relação com a floresta e com o trabalho compartilhado, reafirmando a dimensão espiritual que permeia a luta cotidiana nos babaçuais. (Silva, 2026, p. 16-17).

A citação evidencia que, no contexto das quebradeiras de coco babaçu, o conhecimento não se limita a práticas produtivas, mas constitui um patrimônio cultural e simbólico transmitido por meio da oralidade e da convivência comunitária. Mas não só isso, elas ocupam lugar central tanto na economia quanto na organização política e cultural da região. Essas mulheres não apenas coletam o fruto, mas controlam uma cadeia produtiva baseada na solidariedade, no conhecimento prático e na autonomia. A palmeira do babaçu é presença constante em suas vidas, e cada parte do fruto é aproveitada de maneira integral: da casca ao óleo, do carvão ao sabonete. Esse saber acumulado é passado entre gerações por meio da oralidade, da observação e da prática cotidiana. Assim, quebrar coco é também um ato de transmissão cultural e de construção de identidade (Barbosa, 2023; Almeida, 2021; Santos; Santos, 2022).

A atuação das quebradeiras vai além do trabalho com o babaçu. Elas têm papéis de liderança em suas comunidades, organizam assembleias, mobilizam recursos e participam ativamente de fóruns, conselhos e encontros políticos. A criação do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) é um marco desse protagonismo, pois possibilitou

² Refere-se a uma prática tradicional de trabalho coletivo e solidário, comum em comunidades rurais e tradicionais, na qual moradores se reúnem voluntariamente para a realização de atividades que beneficiam o grupo, como colheitas, construções ou limpeza de áreas comuns. (Silva, 2026).

³ Designa formas de cooperação comunitária recorrentes entre as quebradeiras de coco babaçu, caracterizadas pela ajuda mútua e pela organização coletiva do trabalho extrativista, fortalecendo laços de solidariedade, pertencimento e transmissão de saberes entre gerações (Silva, 2026).

o fortalecimento de redes de apoio entre mulheres de diferentes estados e consolidou a luta por direitos coletivos. A atuação do MIQCB tem sido determinante na formulação de políticas públicas, como a Lei Babaçu Livre, e no enfrentamento à violência institucional sofrida por essas mulheres em seus territórios (Ruiz, 2009; Porto Júnior; Lena, 2020; Azevedo, 2019).

As quebradeiras de coco representam uma síntese das dimensões econômica, política, ambiental e cultural que estruturam as comunidades tradicionais. O trabalho com o babaçu é apenas uma das expressões de sua presença histórica e de sua capacidade de organizar coletivamente os meios de vida. Em muitas localidades, são essas mulheres que garantem a circulação de alimentos, o cuidado com as crianças, o acolhimento de idosos e a mediação de conflitos. Ao longo das décadas, elas se tornaram referência não apenas dentro das comunidades, mas também fora delas, ao assumirem o lugar de interlocutoras entre os saberes locais e as políticas públicas (Barbosa, 2023; Almeida; Santos, 2022; Silva, 2023).

A importância social das quebradeiras de coco se manifesta também no modo como elas organizam a produção e a comercialização dos derivados do babaçu. A economia solidária é um dos princípios que regem suas práticas, permitindo que os lucros sejam redistribuídos, as decisões sejam coletivas e os valores comunitários sejam preservados. Associações e cooperativas de mulheres atuam na região com base nesses princípios, fortalecendo a autonomia financeira sem romper com os vínculos afetivos e culturais que estruturam sua vivência. A organização em torno da produção do babaçu tem se mostrado uma forma de resistir às pressões do agronegócio e às ameaças de privatização das áreas de coleta (Almeida, 2021; Santos *et al.*, 2017; Bezerra *et al.*, 2013).

A noção de território para as quebradeiras de coco ultrapassa o espaço físico. Trata-se de um território vivido, onde se acumulam histórias de ancestralidade, afetos e luta. Cada palmeira de babaçu carrega memórias de resistência, perda e conquista. A delimitação de áreas para a coleta do coco não é feita por mapas oficiais, mas pelo conhecimento prático compartilhado entre mulheres que conhecem as trilhas, as épocas de colheita e as dinâmicas do território. Essa relação com a terra, baseada em saberes não institucionalizados, desafia os parâmetros técnicos de planejamento estatal e exige um reconhecimento político e pedagógico mais sensível às realidades locais (Furtado, 2011; Ruiz, 2009; Almeida, 2019).

A atuação política das quebradeiras de coco é marcada pela articulação entre a luta pela terra e a luta por reconhecimento. Ao reivindicarem acesso livre às palmeiras nativas, elas também denunciam o racismo ambiental, a desigualdade de gênero e a negação de seus modos de vida. A visibilidade conquistada pelo MIQCB decorre da capacidade dessas mulheres de transformar a experiência do cotidiano em agenda política. Ao participarem de audiências

públicas, fóruns internacionais e processos legislativos, elas colocam em pauta as urgências de um Brasil profundo, que resiste à homogeneização das políticas públicas (Barbosa, 2023; Azevedo, 2019; Porto Júnior; Lena, 2020).

O reconhecimento da importância das quebradeiras de coco na formulação de políticas ambientais e educacionais tem avançado de forma lenta e fragmentada. Mesmo com a atuação consolidada do MIQCB e o envolvimento em debates nacionais sobre agroecologia e justiça social, ainda persiste o silenciamento institucional em relação a seus saberes e práticas. Muitas políticas públicas continuam sendo elaboradas sem a participação efetiva dessas mulheres, o que compromete sua efetividade e reforça a desigualdade estrutural. A escuta ativa e o diálogo horizontal com esses coletivos são condições para a construção de projetos de desenvolvimento que respeitem suas trajetórias (Almeida; Santos, 2022; Ruiz, 2009; Oliveira, 2020).

O cotidiano das quebradeiras é atravessado por múltiplas dimensões: o trabalho, a luta política, o cuidado com os filhos, a espiritualidade e o convívio comunitário. Esses elementos estruturam formas específicas de interpretar o mundo e de organizar a vida em comum. A Sociologia tem um papel importante nesse processo, pois permite que as/os sujeitas/os leiam o mundo a partir de suas próprias experiências (Azevedo, 2019; Almeida, 2021; Porto Júnior; Lena, 2020).

As práticas das quebradeiras também ensinam sobre sustentabilidade, reciprocidade e autonomia, valores fundamentais para pensar alternativas ao modelo de desenvolvimento dominante. A utilização integral do coco babaçu, a partilha dos recursos e o cuidado com o meio ambiente são lições de vida que dialogam com temas centrais da Sociologia, como relações de produção, cultura, identidade e poder. Incorporar esses elementos ao ensino é reconhecer que há múltiplas formas de produzir conhecimento e que a escola pode ser espaço de encontro entre saberes diversos, sem hierarquias e sem exclusões (Santos; Santos, 2022; Almeida, 2019; Barbosa, 2023).

Ao discutir o papel das quebradeiras de coco, não se trata de incluí-las de forma pontual no conteúdo escolar, como exemplo exótico ou exceção à regra. Trata-se de reconhecer a centralidade de suas experiências na construção do território e na formação das subjetividades locais. O cotidiano dessas mulheres oferece múltiplas possibilidades pedagógicas, desde reflexões sobre o trabalho e a divisão sexual das tarefas até discussões sobre relações de poder, território, memória e resistência. A aproximação entre o currículo de Sociologia e a realidade das quebradeiras é, portanto, uma estratégia para fortalecer a escola pública e ampliar seu compromisso com a justiça social (Furtado, 2011; Almeida; Santos, 2022; Ruiz, 2009).

Cabe ressaltar que, é importante reconhecer que as quebradeiras de coco não apenas habitam o território do Bico do Papagaio, elas o constroem. Com seus corpos, histórias, redes e práticas, essas mulheres são protagonistas de um modo de vida que existe, se reinventa e se projeta no futuro. Esse movimento exige escuta, humildade e disposição para aprender com quem, historicamente, foi excluída dos espaços de produção do saber (Barbosa, 2023; Azevedo, 2019; Santos *et al.*, 2017).

2.3 A territorialidade, os conflitos agrários e a luta pela manutenção dos modos de vida

A territorialidade das populações do Bico do Papagaio é construída a partir de relações coletivas com a terra e o ambiente, marcadas por formas próprias de ocupação, cultivo e uso dos recursos naturais. Essa construção não está amparada em títulos de posse ou documentos legais, mas em práticas cotidianas de permanência, memória e uso comum. Ao longo dos anos, essas formas de viver o território passaram a ser alvo de ameaças crescentes, sobretudo com o avanço da fronteira agrícola e de projetos que desconsideram os modos de vida tradicionais e comunitários (Furtado, 2011; Ruiz, 2009; Almeida; Santos, 2022).

As práticas do *adjunto* também tensionam a lógica da propriedade privada ao introduzir concepções alternativas de posse e uso dos recursos. A partilha dos frutos do trabalho reforça o princípio de que a produção pertence ao coletivo que a constrói, contrapondo-se às hierarquias econômicas e às relações de exploração. (Silva, 2026, p. 24).

A intensificação dos conflitos agrários no norte do Tocantins está diretamente relacionada à valorização econômica das terras e à sua incorporação por interesses privados. Áreas antes consideradas improdutivas passaram a ser alvo de grilagem, especulação fundiária e cercamento ilegal. Isso desestabilizou famílias e comunidades que utilizavam os espaços de forma coletiva, baseadas em práticas de extrativismo, agricultura de subsistência e circulação livre pelo território. As ações de ocupação empresarial, associadas ao silêncio institucional, provocaram rupturas nas dinâmicas tradicionais e ampliaram a violência rural (Bezerra *et al.*, 2013; Oliveira, 2020; Barbosa, 2023).

A ausência de regularização fundiária agrava o problema. Mesmo diante de décadas de ocupação, inúmeras comunidades não possuem documentação legal que garanta o direito à permanência em seus territórios. A falta de políticas públicas efetivas para reconhecer essas posses torna as populações vulneráveis à expulsão e à criminalização. Em muitos casos, a justiça é acionada em favor de empresários e fazendeiros que utilizam documentos forjados,

explorando brechas legais e favorecimentos políticos. Isso fragiliza o tecido social e aumenta o sentimento de insegurança nas comunidades (Ruiz, 2009; Furtado, 2011; Almeida, 2019).

Os conflitos não se restringem à posse da terra, mas envolvem também disputas simbólicas e culturais. Ao transformar territórios em mercadoria, nega-se o valor cultural, ambiental e social que essas áreas possuem para quem as ocupa tradicionalmente. As comunidades deixam de ser vistas como sujeitos de direitos e passam a ser tratadas como obstáculos ao “progresso”. Esse processo de deslegitimação é reforçado por narrativas hegemônicas que invisibilizam os modos de vida tradicionais, reduzindo-os a práticas ultrapassadas ou improdutivas (Santos *et al.*, 2017; Oliveira, 2020; Almeida; Santos, 2022).

A atuação de movimentos sociais tem sido fundamental para denunciar a violência fundiária e fortalecer os vínculos comunitários. Organizações como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), sindicatos de trabalhadores rurais e associações locais desenvolvem ações de formação, apoio jurídico e articulação política. Esses coletivos possibilitam que as comunidades resistam, elaborem estratégias de proteção e denunciem abusos. A luta pelo território ganha força quando articulada em rede, com base no reconhecimento mútuo entre os que compartilham realidades semelhantes (Bezerra *et al.*, 2013; Porto Júnior; Lena, 2020; Azevedo, 2019).

Ainda assim, a violência permanece presente. Há registros de ameaças, perseguições, destruição de lavouras, incêndios criminosos e até assassinatos de lideranças. As mulheres, em especial, enfrentam duplas vulnerabilidades: por estarem à frente das resistências locais e por serem alvos da violência de gênero. A insegurança nos territórios afeta o acesso à educação, à saúde e à produção de alimentos, gerando ciclos de empobrecimento e êxodo rural. A ausência do Estado, em muitos desses casos, configura não omissão, mas cumplicidade com os interesses que promovem a expulsão (Almeida, 2019; Barbosa, 2023; Silva, 2023).

A luta pela manutenção dos modos de vida tradicionais não é apenas uma reivindicação de terra, mas uma defesa das formas de habitar, cultivar, aprender e partilhar que estruturam a vida no campo. A permanência no território significa continuidade dos laços comunitários, preservação das práticas ancestrais e transmissão de conhecimentos. As comunidades reafirmam seu direito à existência por meio do cultivo, da oralidade, das celebrações e da partilha. Esses elementos, embora não institucionalizados, configuram-se como expressões legítimas de organização social (Furtado, 2011; Santos *et al.*, 2017; Almeida; Santos, 2022).

Dessa forma, reafirma-se que os conflitos agrários vivenciados no Bico do Papagaio não são acidentes isolados, mas expressões de uma estrutura que nega o direito à terra, à memória

e à permanência. As comunidades que resistem o fazem não apenas por necessidade, mas por convicção, por escolha e por compromisso com seus modos de vida.

3 O EXTRATIVISMO DO COCO BABAÇU COMO EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA

3.1 O movimento das quebradeiras e a formação da identidade coletiva

A emergência do movimento das quebradeiras de coco babaçu está enraizada nas experiências de exclusão e resistência vividas por mulheres rurais na região norte do Brasil. A partir da intensificação do cercamento das terras, do avanço do agronegócio e da privatização dos babaçuais, práticas antes coletivas passaram a ser restringidas. O que antes era rotina: colher, quebrar, cozinhar e vender, tornou-se motivo de perseguição. Diante desse cenário, grupos de mulheres começaram a se reunir, não a partir de comandos externos, mas por meio da necessidade compartilhada de proteger o que era seu por direito. A articulação nasce da vida real e da consciência de que só juntas conseguiriam permanecer nos territórios (Ruiz, 2009; Almeida, 2019; Azevedo, 2019).

A aproximação entre mulheres de diferentes comunidades ocorreu de maneira espontânea, à medida que os relatos de ameaças se multiplicavam. Em vez de se isolarem diante da violência, começaram a se encontrar nos quintais, nos babaçuais e nas assembleias comunitárias. Essas trocas revelaram que a opressão não era pontual, mas estrutural. Nascia ali a semente de uma identidade que não se baseava apenas em atividades econômicas, mas em experiências comuns de injustiça e sobrevivência. A força desse vínculo se mostrou quando as reuniões passaram a reunir mulheres de municípios distintos, unidas por um mesmo propósito: garantir o direito de seguir vivendo do coco (Almeida, 2021; Santos; Santos, 2022; Porto Júnior; Lena, 2020).

A palavra “quebradeira” deixou de ser apenas um rótulo social para se tornar um nome assumido com orgulho. O termo passou a carregar uma história coletiva, construída com base na partilha do trabalho, da luta e da solidariedade. As mulheres se reconheceram como parte de um grupo que transforma o coco em alimento, produto e símbolo. Mais do que quebrar, resistem. A identidade foi ganhando forma nos gestos diários, nas reuniões improvisadas, nas decisões conjuntas e na certeza de que, ao nomear-se quebradeira, também se reafirma como parte de um território que se quer livre e respeitado (Barbosa, 2023; Almeida, 2019; Furtado, 2011).

A coletividade foi essencial para transformar o cotidiano em força política. A partilha de dores e conquistas nas rodas de conversa criou um espaço de fortalecimento mútuo. As dificuldades enfrentadas deixaram de ser entendidas como falhas individuais para se revelar

como consequências de uma lógica que silencia e exclui. A prática coletiva da quebra, muitas vezes realizada entre mães, filhas e vizinhas, foi compreendida como uma forma de construção de conhecimento. Essa pedagogia da vivência foi determinante para a consolidação de uma identidade baseada na sabedoria popular e no enfrentamento conjunto (Santos *et al.*, 2017; Azevedo, 2019; Ruiz, 2009).

A criação do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, em 1991, formalizou uma articulação que já existia na prática. Mulheres do Maranhão, Tocantins, Pará e Piauí reuniram suas vozes em um espaço onde pudessem defender juntas o babaçu e tudo o que ele representa. O MIQCB surgiu como uma rede de apoio, denúncia e aprendizado. O movimento não apenas construiu um campo de resistência institucional, como também ampliou os horizontes das mulheres, ao colocá-las em diálogo com outras experiências e demandas de diferentes territórios (Barbosa, 2023; Almeida, 2021; Porto Júnior; Lena, 2020).

A atuação do movimento sempre esteve ancorada no território. As quebradeiras não se limitam a ocupar cargos ou palanques, elas andam pelas trilhas, conhecem cada palmeira e sabem os caminhos do coco. Essa presença concreta é o que diferencia o movimento de outras iniciativas distantes da realidade local. A identidade coletiva não foi construída em gabinetes ou seminários, mas no suor da lida, na ousadia de ocupar espaços públicos e na coragem de dizer que sabem, que vivem e que querem decidir sobre seus caminhos. Isso gerou reconhecimento e respeito dentro e fora das comunidades (Almeida; Santos, 2022; Oliveira, 2020).

O fortalecimento dessa identidade passou também pela construção de uma linguagem própria. Termos como “babaçu livre”, “uso comum” e “direito ao território” tornaram-se expressões políticas carregadas de sentido. Essa forma de nomear as coisas serviu para criar um vocabulário que une mulheres de diferentes contextos em torno de objetivos compartilhados. O uso consciente das palavras permitiu que as quebradeiras se colocassem em espaços formais sem abrir mão de sua forma de ver o mundo. Essa escolha pela autenticidade comunicativa é um dos pilares do movimento (Azevedo, 2019; Santos *et al.*, 2017; Almeida, 2019).

A pedagogia construída pelas quebradeiras também se expressa em seus métodos de formação política. As rodas de conversa, os adjuntos e os encontros interestaduais não são apenas espaços de troca de informações. Eles funcionam como ambientes em que se constroem conhecimento com base na escuta, no acolhimento e na ação. Ao longo dos anos, as mulheres foram formando novas lideranças a partir da experiência vivida e do envolvimento direto com os desafios das comunidades. Essa formação contínua alimenta o movimento e garante sua renovação, sem rupturas com suas raízes (Silva, 2023; Almeida, 2019; Santos *et al.*, 2017).

A afirmação da identidade coletiva das quebradeiras é também uma resposta aos processos que insistem em deslegitimar o conhecimento popular. Durante muito tempo, a quebra do coco foi tratada como atividade sem valor, relegada à informalidade e excluída das políticas públicas. Ao reivindicarem o reconhecimento de seu trabalho, as mulheres afirmam que sabem o que fazem, por que fazem e para quem fazem. A identidade construída é inseparável do saber ancestral que sustenta suas práticas, e esse saber não se curva à desqualificação imposta pelo sistema (Barbosa, 2023; Almeida; Santos, 2022; Ruiz, 2009).

As práticas do movimento também desafiaram as hierarquias de saber estabelecidas na educação formal. Ao propor formas próprias de ensinar e aprender, baseadas na vivência, na oralidade e na escuta mútua, as quebradeiras elaboraram uma pedagogia que valoriza o cotidiano como espaço de formação. Essa pedagogia se constrói nos quintais, nas trilhas dos babaçuais, nas cozinhas e nos encontros comunitários. Ao reconhecer essas práticas como fontes legítimas de conhecimento, o movimento afirma a capacidade de produzir teoria a partir da realidade e oferece novas perspectivas sobre o que é ensinar e aprender (Santos; Santos, 2022; Almeida, 2021; Azevedo, 2019).

A construção da identidade coletiva também enfrentou tensões internas, especialmente no que se refere às diferenças entre gerações, etnias e posicionamentos políticos. Essas divergências, longe de fragilizar o grupo, foram incorporadas como parte do processo. O movimento optou por reconhecer a pluralidade existente entre suas integrantes e por construir consensos a partir da escuta. Essa escolha fortaleceu a coesão interna e possibilitou que diferentes vozes encontrassem espaço de expressão. A identidade coletiva das quebradeiras é, assim, resultado de um pacto sustentado na convivência e na confiança (Almeida; Santos, 2022; Oliveira, 2020; Furtado, 2011).

A relação com o território continua sendo o elemento estruturante da identidade do movimento. As mulheres não se percebem fora do espaço onde nasceram, criaram filhos, construíram casas e cultivaram suas formas de vida. Cada caminho, cada palmeira e cada história narrada durante a quebra do coco compõem um mapa afetivo que orienta suas decisões. Quando o território é ameaçado, não é apenas um espaço que se perde, mas também uma parte do corpo coletivo. A defesa do território, nesse sentido, é inseparável da defesa da memória, da dignidade e da continuidade das existências (Ruiz, 2009; Almeida, 2019; Oliveira, 2020).

A apropriação simbólica da palmeira do babaçu também foi um marco na consolidação da identidade coletiva. Ao transformar o babaçu em símbolo de resistência, o movimento conferiu a ele uma dimensão política que transcende seu valor econômico. A palmeira tornou-se presença em cartazes, músicas, camisetas e falas públicas, funcionando como representação

visual e afetiva da luta das mulheres. Essa simbologia contribui para ampliar o reconhecimento do movimento, mobilizar apoios e fortalecer os vínculos entre as participantes (Barbosa, 2023; Almeida; Santos, 2022; Porto Júnior; Lena, 2020).

A inserção das quebradeiras em espaços de debate público ampliou ainda mais a visibilidade do movimento. Sua participação em conselhos, audiências, conferências e fóruns tem permitido a difusão de suas pautas e a defesa de políticas específicas voltadas para os territórios de uso comum. Essa inserção, no entanto, não apagou os princípios do movimento. As mulheres mantêm a autonomia, constroem alianças com base no diálogo e rejeitam acordos que comprometam seus modos de vida. O respeito a essa coerência é um dos traços mais reconhecidos da identidade construída (Azevedo, 2019; Santos *et al.*, 2017; Almeida, 2019).

A valorização do trabalho coletivo sempre esteve no centro das práticas do movimento. Desde a quebra do coco até a comercialização de seus derivados, o princípio da cooperação orienta as decisões. A organização em grupos de produção, associações e cooperativas reforça os laços comunitários e permite a geração de renda sem rompimento com a lógica de partilha. Essa forma de organização reafirma uma identidade que resiste à competição, à hierarquização e ao individualismo. Ao escolherem caminhos coletivos, as quebradeiras reafirmam o sentido político de suas escolhas cotidianas (Oliveira, 2020; Almeida, 2019; Barbosa, 2023).

A continuidade do movimento depende também da capacidade de formação de novas lideranças. O cuidado com a juventude, o incentivo à participação de meninas e o acolhimento de novas integrantes mostram que o movimento compreende a identidade como um processo em construção. As mais antigas compartilham histórias, ensinam técnicas e transmitem valores, sem impor verdades únicas. O que se constrói é uma rede de formação intergeracional onde a escuta é tão importante quanto a fala. Esse cuidado garante que a identidade não se cristalice, mas siga viva (Santos; Santos, 2022; Almeida, 2021; Azevedo, 2019).

O fortalecimento da autoestima coletiva também foi um dos resultados mais notáveis da afirmação identitária. Mulheres que antes se reconheciam apenas como trabalhadoras informais passaram a se ver como protagonistas de uma luta com alcance social. Essa mudança não foi motivada por discursos prontos, mas por processos de construção lenta, sustentados pela confiança e pela solidariedade. Quando as quebradeiras falam em público, escrevem cartas ou participam de reuniões, falam não apenas por si, mas por todas aquelas que dividem sua história. É nesse gesto que a identidade coletiva ganha densidade (Barbosa, 2023; Almeida, 2019; Ruiz, 2009).

Assim, reconhece-se que a identidade coletiva das quebradeiras de coco babaçu não é resultado de um discurso pronto, mas de uma construção enraizada na experiência. Essa

identidade nasce da dor, da resistência, da partilha e da ousadia de transformar o cotidiano em movimento. O que começou como encontros informais entre mulheres que dividiam o trabalho e as dificuldades se tornou um dos coletivos mais articulados do campo brasileiro. A história das quebradeiras ensina que resistir também é construir, e que a identidade não se herda, se reinventa, se fortalece e se compartilha (Furtado, 2011; Almeida, 2019; Santos et al., 2017).

3.2 A rede de mulheres quebradeiras de coco babaçu

A articulação entre mulheres que vivem do babaçu se consolidou como um movimento coletivo fundado na solidariedade e na autonomia. Diferente de organizações convencionais, essa rede surgiu da experiência vivida e da partilha das dificuldades enfrentadas cotidianamente. As mulheres que a compõem compartilham histórias de exclusão, mas também estratégias construídas em conjunto, fortalecendo o pertencimento a uma coletividade que pensa e age a partir do território. A base dessa organização está na escuta, no acolhimento e na construção de caminhos coletivos para a permanência nos modos de vida tradicionais (Almeida, 2019; Barbosa, 2023; Santos *et al.*, 2017).

O surgimento dessa rede não foi conduzido por instituições formais, mas pela necessidade concreta de proteger os babaçuais e os vínculos que os sustentam. À medida que as cercas se multiplicavam e os acessos aos territórios de coleta eram negados, mulheres de diferentes municípios passaram a se encontrar e se reconhecer como partes de um mesmo enfrentamento. A união em torno do trabalho com o coco se transformou em aliança para a defesa da dignidade e da permanência. Essa rede não se organiza a partir de hierarquias, mas de afinidades forjadas na convivência e na resistência (Ruiz, 2009; Azevedo, 2019; Oliveira, 2020).

Os espaços construídos por essas mulheres se tornaram referenciais de sociabilidade e construção política. Ao contrário de reuniões burocráticas, os encontros comunitários têm como base a afetividade, o respeito à palavra e o reconhecimento do saber que nasce da experiência. Nessas ocasiões, compartilham-se conhecimentos, elaboram-se demandas e discutem-se caminhos possíveis para o enfrentamento das injustiças. A força da rede está na capacidade de manter viva uma pedagogia coletiva, que se alimenta da escuta mútua e do compromisso com a coletividade (Santos; Santos, 2022; Almeida; Santos, 2022; Barbosa, 2023).

A atuação articulada ampliou a presença das quebradeiras nos debates públicos e possibilitou o diálogo com outras organizações camponesas e de mulheres. As conexões estabelecidas não foram impostas de fora, mas construídas com base na confiança, no

reconhecimento recíproco e no respeito à autonomia de cada grupo envolvido. Essas alianças não apagaram as particularidades locais, mas ofereceram suporte para a ampliação das lutas e o fortalecimento dos territórios. O modo como a rede se expande demonstra sua capacidade de dialogar sem perder o vínculo com suas raízes (Almeida, 2019; Porto Júnior; Lena, 2020; Azevedo, 2019).

A rede também se estruturou por meio da criação de núcleos locais, onde as mulheres organizam suas ações de forma autônoma, a partir das demandas e contextos específicos de cada comunidade. Essa descentralização não significa dispersão, mas sim fortalecimento das conexões territoriais, garantindo que cada grupo possa tomar decisões que façam sentido para sua realidade. Essa forma de organização reafirma o princípio da escuta como método e da partilha como horizonte político, permitindo que o movimento se mantenha coeso mesmo diante da diversidade interna (Silva, 2023; Almeida, 2021; Santos *et al.*, 2017).

A construção dessa rede exigiu também a superação de barreiras internas, como a insegurança diante dos espaços públicos, o medo de se posicionar e o silenciamento histórico vivenciado por essas mulheres. As formações promovidas nos encontros locais e regionais foram fundamentais para fortalecer a autonomia de fala e a capacidade de intervenção política. Com isso, muitas quebradeiras passaram a ocupar espaços antes inacessíveis, levando a voz coletiva para conselhos, audiências, eventos institucionais e conferências, sempre comprometidas com os valores do grupo (Almeida; Santos, 2022; Barbosa, 2023; Azevedo, 2019).

A prática da escuta foi incorporada não apenas como técnica de convivência, mas como fundamento político. As decisões não se baseiam em votos rápidos ou imposições externas, mas em diálogos demorados e na consideração das experiências de cada participante. Essa postura rompe com a lógica dominante de eficiência e produtividade e reafirma a importância do tempo da comunidade, do cuidado com a palavra e da construção de consensos. A paciência coletiva é um dos elementos que sustentam a força e a coesão dessa rede (Ruiz, 2009; Almeida, 2019; Oliveira, 2020).

A articulação entre os grupos locais permitiu o desenvolvimento de iniciativas produtivas coletivas, que uniram autonomia econômica e afirmação territorial. A produção de óleo, sabão, artesanato e farinha de babaçu passou a ser feita por meio de processos colaborativos, nos quais o conhecimento tradicional e a gestão comunitária se encontram. Essas práticas fortalecem os vínculos entre as mulheres, possibilitam geração de renda e reafirmam a dignidade de viver do trabalho que se conhece e se valoriza. A economia construída nesses espaços é indissociável da ética da partilha (Barbosa, 2023; Azevedo, 2019; Almeida, 2019).

Os encontros interestaduais ampliaram o sentido de pertencimento à rede, permitindo que as quebradeiras se reconhecessem em histórias e práticas semelhantes, mesmo distantes fisicamente. Esses eventos possibilitam não apenas o intercâmbio de estratégias, mas também o acolhimento de sentimentos, o fortalecimento dos vínculos e a celebração da coletividade. Ao se verem representadas umas nas outras, as mulheres compreendem que sua história não é isolada, mas parte de uma caminhada comum que segue se ampliando, mesmo diante dos desafios impostos (Porto Júnior; Lena, 2020; Almeida; Santos, 2022; Furtado, 2011).

A presença da rede em espaços de formação formal, como cursos e seminários promovidos em parceria com universidades e organizações não governamentais, contribuiu para o reconhecimento institucional das quebradeiras como sujeitos políticos. Entretanto, esses espaços só foram ocupados sem que houvesse descaracterização da proposta original. As mulheres reafirmaram seus métodos, sua linguagem e seus objetivos, deixando claro que o reconhecimento externo não seria conquistado ao custo da diluição das práticas coletivas (Silva, 2023; Almeida, 2021; Santos; Santos, 2022).

A confiança mútua estabelecida entre as integrantes da rede permitiu que novas temáticas fossem incorporadas às discussões sem causar ruptura. Questões como saúde da mulher, juventude, violência doméstica e enfrentamento ao racismo passaram a integrar os encontros com naturalidade. Essas pautas emergiram da escuta atenta às demandas cotidianas e do reconhecimento de que o cuidado com a vida vai além da luta pelo babaçu. Essa ampliação do campo de atuação demonstra a maturidade política da rede, que cresce sem perder seu eixo comunitário e territorial (Barbosa, 2023; Almeida, 2019; Santos *et al.*, 2017).

O fortalecimento das relações intercomunitárias transformou a rede em referência para outras formas de organização popular no campo. As práticas das quebradeiras, centradas na reciprocidade, na construção coletiva do saber e na autonomia dos grupos locais, passaram a ser estudadas e replicadas por comunidades que enfrentam situações semelhantes. A rede tornou-se uma espécie de escola viva, onde se aprende fazendo e onde o compromisso com a coletividade orienta as escolhas. Esse reconhecimento externo, no entanto, nunca substituiu a validação que vem da própria experiência compartilhada (Almeida; Santos, 2022; Azevedo, 2019; Ruiz, 2009).

A manutenção da rede depende da circulação constante de informações, da atualização dos vínculos e da disposição para construir consensos diante das diferenças. O que sustenta sua coesão não é a ausência de conflitos, mas a capacidade de lidar com eles de forma coletiva. Os desacordos são tratados com paciência, sem atropelos, respeitando o tempo e a palavra de cada mulher. Esse método político, enraizado na convivência, garante que a rede siga se reinventando

sem romper com sua história. É nesse equilíbrio entre tradição e criação que reside sua potência (Furtado, 2011; Almeida, 2019; Santos; Santos, 2022).

A rede também tem sido um espaço fundamental para a reconstrução da autoestima de muitas mulheres que antes não se reconheciam como parte de um coletivo capaz de provocar mudanças. Ao perceberem que sua voz tem valor e que sua prática tem impacto, as quebradeiras reafirmam a confiança em si mesma e no grupo que ajudam a construir. Essa transformação subjetiva fortalece os vínculos e amplia a disposição para participar de novos processos. A identidade que se constrói nesses espaços não se impõe: ela emerge da partilha e da escuta constante (Barbosa, 2023; Almeida, 2021; Oliveira, 2020).

A longevidade da rede é resultado direto da consistência de seus princípios. A horizontalidade nas decisões, o compromisso com a autonomia dos núcleos locais e o respeito às singularidades comunitárias são mantidos mesmo com o crescimento das articulações. O que torna essa experiência singular é a fidelidade ao que a originou: a defesa da vida comum diante das ameaças. Por isso, cada novo passo é pensado com responsabilidade, para que o crescimento não represente distanciamento, mas aprofundamento das raízes (Ruiz, 2009; Santos *et al.*, 2017; Almeida, 2019).

Assim, é importante reconhecer que a rede de mulheres quebradeiras de coco representa mais que um arranjo organizativo. Trata-se de um campo de construção política, de aprendizado coletivo e de afirmação contínua de modos de vida historicamente negados. A força da rede está em sua capacidade de criar vínculos que ultrapassam o trabalho, atravessam afetos, e reafirmam a permanência como forma de luta. Ao costurarem seus territórios com fios de resistência e ternura, essas mulheres seguem construindo uma presença que não se dobra e que insiste em existir a partir de seus próprios princípios (Almeida, 2019; Porto Júnior; Lena, 2020; Azevedo, 2019).

3.3 Conexões com debates sobre ecologia de saberes, economia solidária e feminismo comunitário

A atuação das quebradeiras de coco babaçu estabelece pontes concretas com a noção de ecologia de saberes ao demonstrar que diferentes formas de conhecimento podem coexistir em diálogo. Suas práticas não se assentam em hierarquias epistemológicas, mas em trocas baseadas na vivência, na ancestralidade e na reciprocidade. Ao organizar encontros comunitários e rodas de escuta, elas demonstram que o saber se constrói na coletividade e não se limita aos espaços

formais. Esse entendimento desafia a lógica monocultural do conhecimento e afirma a legitimidade de outras formas de saber (Santos; Santos, 2022; Almeida, 2019; Azevedo, 2019).

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de autores que defendem a valorização de epistemologias do Sul⁴, compreendendo que há uma pluralidade de racionalidades produzidas fora dos circuitos acadêmicos tradicionais. A convivência entre o saber técnico e o conhecimento comunitário pode gerar novas possibilidades de transformação social quando sustentada pelo respeito e pela escuta ativa. Nas comunidades das quebradeiras, o conhecimento sobre o tempo da coleta, os usos do babaçu e as relações com o território não é inferior ao conhecimento científico, mas complementar e necessário (Oliveira, 2020; Almeida; Santos, 2022; Furtado, 2011).

A ecologia de saberes⁵ defendida pelas quebradeiras se concretiza em sua organização cotidiana. Cada reunião, oficina ou mutirão é um espaço onde a escuta é mais importante que a imposição. O saber não é transferido de uma para outra, mas construído juntas, no fazer e no compartilhar. Isso se manifesta na transmissão das técnicas de quebra, no uso medicinal das partes do coco e na organização coletiva das tarefas. Esse processo formativo contínuo mostra que o conhecimento não é um produto finalizado, mas uma prática viva e relacional (Barbosa, 2023; Almeida, 2019; Santos *et al.*, 2017).

Essa lógica de construção coletiva também se articula com os princípios da economia solidária, que orientam a forma como as quebradeiras produzem e compartilham os bens derivados do babaçu. Em vez de basearem suas práticas em competição e acúmulo, elas se organizam por meio da partilha, da autogestão e da cooperação. As associações formadas por essas mulheres criam circuitos de produção e comercialização sustentados por vínculos comunitários e éticos, nos quais o bem-estar coletivo está acima do lucro individual (Azevedo, 2019; Porto Júnior; Lena, 2020; Almeida, 2021).

Ao praticarem essa forma de economia, as quebradeiras constroem alternativas reais à lógica do mercado hegemônico. Os recursos gerados pelo trabalho coletivo retornam à

⁴ O conceito de *epistemologias do Sul* refere-se a um conjunto de perspectivas teóricas que defendem a valorização dos saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, especialmente no Sul global. Segundo Santos e Meneses, trata-se de reconhecer a pluralidade de conhecimentos e experiências que emergem das lutas sociais e dos territórios subalternizados, propondo uma ecologia de saberes capaz de dialogar com formas não hegemônicas de produção do conhecimento (Santos; Meneses, 2010).

⁵ O conceito de *ecologia de saberes* foi desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos para defender o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento (científicos, populares, tradicionais e comunitários) reconhecendo que nenhum saber é completo em si mesmo. A proposta busca superar a hierarquização epistemológica produzida pela modernidade ocidental, valorizando experiências e práticas de grupos historicamente subalternizados e promovendo a coexistência entre múltiplas racionalidades (Santos, 2007).

comunidade, promovendo autonomia financeira, reforçando laços sociais e valorizando os saberes locais. Isso cria uma rede de sustento material e simbólico, na qual cada mulher se reconhece como parte ativa de um projeto que não separa produção de cuidado. Essa forma de organização reafirma que a economia pode ser território de convivência e não de exploração (Ruiz, 2009; Almeida; Santos, 2022; Oliveira, 2020).

Essa experiência evidencia uma crítica prática ao modelo econômico dominante, marcado pela exploração da natureza e pela exclusão dos sujeitos coletivos. Ao manterem o ciclo do babaçu vinculado à sustentabilidade e à solidariedade, as quebradeiras mostram que é possível construir outro modelo de produção, mais justo e enraizado nos territórios. Suas práticas desafiam a ideia de desenvolvimento baseada no crescimento ilimitado e oferecem uma perspectiva que une sustentabilidade ambiental, justiça social e soberania comunitária (Silva, 2023; Almeida, 2019; Santos *et al.*, 2017).

O diálogo com o feminismo comunitário fortalece ainda mais o entendimento da luta das quebradeiras como processo que ultrapassa as fronteiras econômicas e ambientais. Ao articularem trabalho, território e cuidado, essas mulheres constroem uma forma de existência em que o enfrentamento das opressões está diretamente ligado à valorização das relações. Elas não se definem a partir de categorias importadas, mas a partir de suas próprias histórias, valores e afetos. Esse feminismo não nasce do livro, mas da terra e da vida partilhada (Almeida, 2021; Santos; Santos, 2022; Barbosa, 2023).

O cotidiano das quebradeiras expressa esse feminismo nas escolhas que fazem, nas formas como se organizam e nos modos como enfrentam as estruturas que as oprimem. A divisão das tarefas, o cuidado com as mais velhas, a escuta entre gerações e a resistências às imposições institucionais demonstram que seu ativismo está entrelaçado com o compromisso com a vida. Essa prática feminista não busca disputar espaços no modelo vigente, mas transformar as bases do convívio, criando outras formas de poder e relação (Azevedo, 2019; Almeida, 2019; Oliveira, 2020).

Esse modo de pensar e agir também desafia as lógicas patriarcais que operam tanto nas comunidades quanto nas instituições. As mulheres quebram coco, organizam assembleias, produzem renda e cuidam umas das outras, sem delegar suas decisões a figuras de autoridade externas. A liderança compartilhada, o tempo da conversa e a autonomia dos núcleos locais refletem uma prática política que reconhece o poder distribuído e relacional. Isso contrasta com modelos verticais, nos quais o controle é concentrado e o dissenso é silenciado (Ruiz, 2009; Almeida, 2019; Furtado, 2011).

As alianças construídas pelas quebradeiras com outros movimentos ampliam a força

dessa proposta. Ao dialogarem com coletivos agroecológicos, redes de mulheres e organizações populares, elas reforçam a importância de uma política que valorize o cuidado, a escuta e o território. Essas parcerias não são absorções, mas encontros que respeitam as singularidades e fortalecem a luta comum. Essa capacidade de articular sem perder a raiz é um dos traços mais expressivos de um feminismo que se constrói desde os cantos do babaçu (Almeida; Santos, 2022; Azevedo, 2019; Barbosa, 2023).

A pedagogia praticada nesse contexto não separa formação política de prática cotidiana. Ao contrário, cada momento da vida comunitária é também um espaço de aprendizado. A escuta das mais velhas, a convivência com a floresta e o cuidado com as companheiras são dimensões formativas tão relevantes quanto qualquer conteúdo escrito. Essa educação situada reforça a ideia de que o conhecimento nasce da experiência e que a escola precisa aprender com os territórios que insiste em não escutar (Santos *et al.*, 2017; Almeida, 2021; Silva, 2023).

A ecologia de saberes, quando articulada à economia solidária e ao feminismo comunitário, permite entender que o movimento das quebradeiras não se limita à luta por sobrevivência. Trata-se de uma experiência política completa, que propõe novas formas de se relacionar com a natureza, com o tempo, com o trabalho e com os afetos. Essa proposta desafia os modelos tradicionais de organização social e aponta caminhos que valorizam a convivência, a escuta e o cuidado como pilares para outras formas de existência (Santos; Santos, 2022; Almeida; Santos, 2022; Porto Júnior; Lena, 2020).

É importante reafirmar que a luta das quebradeiras de coco babaçu não se resume à proteção de uma palmeira. Ela envolve a defesa de um modo de vida em que o saber circula entre corpos, gerações e territórios; em que a economia é partilha e o feminismo é cuidado coletivo. As conexões construídas com os debates acadêmicos só reforçam aquilo que já se vive no chão do babaçu: a possibilidade de outro mundo, tecido com as mãos de quem não desistiu de existir do seu próprio jeito (Almeida, 2019; Furtado, 2011; Santos *et al.*, 2017).

4. CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

4.1 Currículo e Ensino de Sociologia

O currículo constitui um artefato político, cultural e epistemológico que organiza, seleciona e hierarquiza saberes no interior da escola. Longe de ser neutro, ele expressa disputas simbólicas sobre quais conhecimentos devem ser legitimados como socialmente relevantes (Silva, 2010). No contexto amazônico do Bico do Papagaio/TO, o currículo assume centralidade estratégica, pois é por meio dele que se decide se os modos de vida extrativistas, as experiências das quebradeiras de coco babaçu e as dinâmicas territoriais serão reconhecidos como objetos legítimos de reflexão sociológica ou permanecerão à margem do conhecimento escolar.

No campo específico da Sociologia, o currículo desempenha papel formativo singular, uma vez que a disciplina tem como finalidade a problematização das estruturas sociais, das desigualdades e das relações de poder. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Sociologia deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão das múltiplas dimensões da vida social (Brasil, 2018). Entretanto, a materialização desse princípio depende da articulação entre conceitos clássicos e a realidade vivida pelos/as estudantes, especialmente em territórios marcados por conflitos socioambientais e práticas extrativistas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere a Sociologia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, organizando competências e habilidades voltadas à análise de processos sociais, culturais, políticos e econômicos (Brasil, 2018). Embora a BNCC proponha a valorização da diversidade cultural e do reconhecimento das identidades, sua estrutura apresenta caráter generalizante, com formulações amplas que não explicitam as particularidades regionais. No caso das escolas amazônicas do Bico do Papagaio/TO, tal generalização pode resultar na invisibilização das especificidades territoriais, caso não haja mediação crítica por parte do/a docente.

Com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a organização curricular passou a prever itinerários formativos, ampliando a carga horária e flexibilizando percursos de aprendizagem. Em tese, os itinerários poderiam favorecer abordagens contextualizadas, permitindo que temas como extrativismo, territorialidade e economia solidária e outros fossem incorporados de maneira interdisciplinar. Contudo, na prática, a implementação tem enfrentado

desafios estruturais, como a limitação de recursos e a ausência de formação específica para a construção de propostas territorializadas.

No âmbito do ensino de Sociologia, a ausência de referenciais explícitos às realidades amazônicas revela uma tensão entre universalidade conceitual e particularidade histórica. A disciplina, ao abordar categorias como trabalho, cultura, poder e cidadania, oferece instrumentos analíticos potentes para interpretar a prática extrativista do coco babaçu. Entretanto, quando o currículo não legitima tais experiências como ponto de partida pedagógico, corre-se o risco de reforçar uma lógica de descontextualização do conhecimento. Assim, o desafio do currículo de Sociologia nas escolas do Bico do Papagaio consiste em articular os referenciais teóricos clássicos com os saberes territoriais. Isso implica reconhecer que o território não é mero cenário, mas categoria sociológica fundamental. A prática extrativista do coco babaçu, longe de ser temática periférica, constitui expressão concreta das relações de trabalho, gênero, economia e poder que estruturam a região, devendo ser incorporada como eixo problematizador da formação sociológica.

4.2 Formação de Professores/as e o Ensino de Sociologia na Amazônia

A formação docente é elemento estruturante para a efetivação de um currículo crítico e contextualizado. Conforme argumenta Nóvoa (1992), a profissionalização do magistério exige não apenas domínio de conteúdos, mas também capacidade reflexiva sobre a prática pedagógica. No caso do ensino de Sociologia, essa dimensão reflexiva torna-se ainda mais relevante, pois a disciplina demanda articulação constante entre teoria e realidade social.

A formação inicial de professores/as de Sociologia, historicamente marcada por oscilações na presença da disciplina no currículo escolar brasileiro, apresenta lacunas no que se refere à preparação para contextos regionais específicos. Muitas licenciaturas privilegiam abordagens teóricas centradas em tradições europeias, sem aprofundar debates sobre territorialidade amazônica, conflitos fundiários ou economias extrativistas. Tal configuração pode gerar distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente nas escolas do Bico do Papagaio.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui dimensão indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino médio. A implementação da BNCC e dos itinerários formativos exige atualização constante e domínio das novas diretrizes curriculares. Contudo, em regiões periféricas, a oferta de formação continuada ainda é insuficiente, o que impacta diretamente a qualidade da mediação pedagógica.

No contexto amazônico, a formação docente precisa incorporar a leitura crítica do território como elemento constitutivo da prática educativa. Inspirando-se na pedagogia de Paulo Freire (2011), pode-se afirmar que ensinar Sociologia requer partir da realidade concreta dos/as estudantes, problematizando-a à luz de categorias analíticas. A prática extrativista do coco babaçu, nesse sentido, pode funcionar como eixo articulador entre saber popular e conhecimento científico.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1996, p. 94).

Portanto, fortalecer a formação de professores/as de Sociologia implica promover espaços de diálogo entre universidade, escola e comunidade. A valorização dos saberes locais e a incorporação das experiências das quebradeiras de coco babaçu no processo formativo podem contribuir para uma prática pedagógica mais situada, crítica e socialmente comprometida.

4.3 Decolonialidade e o Ensino de Sociologia no Território Amazônico

A perspectiva decolonial oferece aporte teórico fundamental para compreender as tensões presentes no currículo e na formação docente. Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder constitui padrão histórico que organiza hierarquias raciais, culturais e epistêmicas, mantendo formas de dominação mesmo após o fim do colonialismo formal. No campo educacional, essa colonialidade manifesta-se na seleção de conteúdos que privilegiam determinadas matrizes de pensamento em detrimento de outras.

Mignolo (2005) argumenta que a modernidade eurocêntrica produziu uma geopolítica do conhecimento que marginaliza saberes não ocidentais. No contexto amazônico, essa lógica pode se expressar na invisibilização das práticas extrativistas e das formas comunitárias de organização como fontes legítimas de conhecimento sociológico. A escola, ao reproduzir currículos descontextualizados, corre o risco de reforçar essa hierarquia epistemológica.

O objetivo é apagar a distinção entre conhecedor e conhecido, entre um objeto “híbrido” (a fronteira tal como conhecida) e um sujeito disciplinar ou interdisciplinar “puro” (o conhecedor), não contaminado pelos assuntos de fronteira que ele ou ela

descreve. Para mudar os termos da conversa, é necessário superar a distinção entre sujeito e objeto, por um lado, e entre epistemologia e hermenêutica, por outro (Mignolo, 2005, p.65).

Grosfoguel (2016) amplia esse debate ao defender a necessidade de uma ecologia de saberes, capaz de reconhecer a pluralidade epistêmica existente nos territórios subalternizados. Aplicado ao ensino de Sociologia no Bico do Papagaio, esse referencial aponta para a urgência de integrar os saberes das quebradeiras de coco babaçu às discussões sobre trabalho, gênero, economia e território, não como ilustração, mas como produção de conhecimento.

A decolonialidade, nesse sentido, não significa rejeição do pensamento sociológico clássico, mas sua reinterpretação a partir de outros lugares de enunciação. Trata-se de deslocar o centro epistemológico, reconhecendo que o território amazônico também produz teoria social. A prática extrativista, ao articular trabalho coletivo, resistência e sustentabilidade, oferece categorias analíticas próprias que enriquecem o debate sociológico.

Desse modo, pensar o ensino de Sociologia nas escolas amazônicas do Bico do Papagaio/TO a partir da decolonialidade implica promover justiça cognitiva e ampliar horizontes formativos. Significa reconhecer que a formação crítica dos/as estudantes depende da legitimação de suas experiências como parte constitutiva do conhecimento escolar. A decolonialidade, portanto, apresenta-se não apenas como referencial teórico, mas como horizonte ético-político para a construção de uma educação sociológica comprometida com o território e com a emancipação social.

4.4 A Sequência Didática para a Sociologia

A sequência didática constitui um dispositivo pedagógico estruturado que organiza, de forma sistemática e progressiva, um conjunto articulado de atividades voltadas à aprendizagem significativa. Diferentemente de aulas isoladas, ela pressupõe intencionalidade formativa e encadeamento lógico entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Conforme afirma Zabala (1998), a organização sequencial das atividades favorece a construção gradual do conhecimento, permitindo que o/a estudante avance de níveis iniciais de compreensão para formas mais complexas de elaboração conceitual.

Do ponto de vista conceitual, a sequência didática pode ser entendida como um instrumento de planejamento que integra teoria e prática em torno de um eixo temático estruturador. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trata-se de um conjunto organizado de atividades escolares que visa à apropriação progressiva de determinados conteúdos ou gêneros

discursivos, estruturando-se em etapas que envolvem diagnóstico, intervenção e produção final. Embora essa definição tenha origem nos estudos da linguagem, sua aplicabilidade estende-se às Ciências Humanas, inclusive ao ensino de Sociologia.

Quanto à classificação, as sequências didáticas podem assumir diferentes configurações, conforme seus objetivos pedagógicos. Zabala (1998) distingue sequências voltadas a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. No ensino de Sociologia, essa tríade revela-se particularmente pertinente, pois a disciplina envolve a compreensão de conceitos teóricos (como cultura, poder e desigualdade), o desenvolvimento de habilidades analíticas e a formação de posicionamentos críticos diante da realidade social.

Outra tipologia relevante diferencia sequências expositivas, investigativas e problematizadoras. As expositivas priorizam a sistematização conceitual mediada pelo/a professor/a; as investigativas valorizam a pesquisa e a construção ativa do conhecimento; e as problematizadoras partem da realidade concreta como ponto de partida para reflexão crítica. Nessa perspectiva, Freire (1996) defende que o processo educativo deve iniciar-se na leitura do mundo vivido, superando a lógica bancária da educação e promovendo uma prática dialógica e emancipadora.

No que se refere à metodologia, a elaboração de uma sequência didática exige clareza na definição dos objetivos de aprendizagem e coerência entre estratégias e resultados esperados. Libâneo (2013) ressalta que o planejamento pedagógico deve assegurar unidade entre finalidades educativas e procedimentos metodológicos, evitando práticas fragmentadas. Assim, a sequência didática configura-se como percurso intencional que articula conteúdos, atividades e avaliação em um processo contínuo de aprendizagem.

Metodologicamente, a sequência didática organiza-se, em geral, em etapas estruturadas: diagnóstico dos conhecimentos prévios, problematização inicial, desenvolvimento conceitual, sistematização e avaliação. A consideração dos saberes prévios dos/as estudantes dialoga com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), segundo a qual novos conhecimentos são assimilados quando encontram ancoragem em estruturas cognitivas já existentes. No ensino de Sociologia, essa etapa é essencial para identificar representações sociais e concepções espontâneas que podem ser problematizadas.

A avaliação, nesse contexto, deve assumir caráter processual e formativo. Hoffmann (2014) argumenta que avaliar significa acompanhar e compreender o percurso do/a estudante, e não apenas classificá-lo/a ao final do processo. A sequência didática, ao integrar avaliação às etapas de desenvolvimento, permite intervenções pedagógicas contínuas, favorecendo ajustes metodológicos e aprofundamento conceitual.

Por fim, a utilização da sequência didática no ensino de Sociologia contribui para superar práticas episódicas e descontextualizadas. Ao organizar o conteúdo em torno de problemas sociais concretos e articular teoria e realidade, a sequência fortalece a formação crítica e reflexiva. Como destaca Zabala (1998), a coerência interna do planejamento didático é condição para que a aprendizagem seja significativa e socialmente relevante, especialmente em contextos que demandam articulação entre conhecimento científico e experiência territorial.

5. ANÁLISE DOS DADOS: MATRIZ CURRICULAR E QUESTIONÁRIO

5.1 A Matriz Curricular de Sociologia, Seduc/TO

A organização do currículo de Sociologia no Ensino Médio do Tocantins, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, revela uma estrutura pedagógica orientada por competências, habilidades e princípios de integração interdisciplinar. Tal configuração não apenas redefine a disposição dos conteúdos, mas também explicita uma concepção formativa centrada no desenvolvimento do pensamento crítico, da análise social fundamentada e da atuação cidadã. Nesse contexto, a compreensão de seus elementos constitutivos (organização por área, competências específicas, eixos temáticos, codificação de habilidades, integração com itinerários formativos, orientações metodológicas e diretrizes avaliativas) torna-se fundamental para analisar as potencialidades e os limites do currículo enquanto instrumento de mediação entre conhecimento sociológico, política educacional e realidade social.

A organização do currículo de Sociologia no Ensino Médio do Tocantins, publicada no ano de 2025, insere-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Tal configuração evidencia uma concepção interdisciplinar do conhecimento, na qual a Sociologia dialoga de forma estruturante com História, Geografia e Filosofia. Essa articulação não implica a diluição do campo sociológico, mas, ao contrário, reforça sua especificidade ao situá-lo em um campo ampliado de análise das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. A organização por área promove a compreensão integrada dos fenômenos sociais, favorecendo abordagens que consideram múltiplas dimensões da realidade.

O currículo estrutura-se a partir de competências específicas da área de Ciências Humanas, desdobradas em habilidades que orientam o trabalho pedagógico. No âmbito da Sociologia, tais competências priorizam o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise das relações de poder e da compreensão das desigualdades estruturais. Essa organização desloca o foco de uma abordagem meramente conteudista para uma perspectiva formativa, centrada na capacidade de interpretar fenômenos sociais complexos, argumentar com base em evidências e posicionar-se eticamente diante de problemáticas contemporâneas. Trata-se, portanto, de uma matriz que valoriza processos cognitivos superiores e a formação cidadã.

Os conteúdos sociológicos são distribuídos em eixos estruturantes que contemplam temas como indivíduo e sociedade, cultura e diversidade, trabalho e produção, política e

cidadania. Essa organização temática permite a sistematização progressiva dos saberes, assegurando coerência interna ao currículo, bem como progressão por série no Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Além disso, os eixos favorecem a contextualização dos conteúdos, possibilitando que as discussões teóricas sejam articuladas às experiências concretas dos estudantes. A estruturação por eixos evidencia uma preocupação em garantir transversalidade e integração, evitando fragmentações excessivas e promovendo a compreensão sistêmica da realidade social.

Cada habilidade prevista no currículo é identificada por códigos alfanuméricos padronizados, que indicam etapa, área e natureza da competência a ser desenvolvida. Essa codificação sistematiza o processo de planejamento pedagógico e assegura alinhamento com as orientações nacionais. No campo da Sociologia, as habilidades enfatizam a análise de dados sociais, a interpretação de processos históricos e contemporâneos e a produção argumentativa fundamentada. A presença de tais códigos reforça o caráter normativo e estruturado do documento curricular, ao mesmo tempo em que explicita as expectativas formativas estabelecidas para os estudantes.

Além da Formação Geral Básica, o currículo prevê a articulação da Sociologia com os Itinerários Formativos, ampliando as possibilidades de aprofundamento temático e interdisciplinar. Essa integração permite que os estudantes explorem problemáticas sociais específicas, desenvolvendo projetos investigativos que relacionem teoria sociológica e realidade local. Ao incorporar a Sociologia aos itinerários, o documento reconhece seu potencial como ferramenta de leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender as dinâmicas sociais em múltiplas escalas.

O documento curricular orienta práticas pedagógicas que privilegiem metodologias ativas e investigativas, tais como análise de documentos, leitura de gráficos, debates orientados e pesquisas de campo. Essas estratégias indicam uma concepção de ensino que ultrapassa a exposição tradicional e busca envolver o estudante como sujeito do processo de aprendizagem. No âmbito da Sociologia, tal orientação metodológica é particularmente relevante, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, estimulando a problematização da realidade social e a construção coletiva do conhecimento.

A avaliação, conforme delineada no currículo, deve estar alinhada ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas, priorizando a capacidade analítica, argumentativa e reflexiva dos estudantes. Esse direcionamento afasta-se de modelos avaliativos centrados exclusivamente na memorização de conteúdos, privilegiando processos que evidenciem compreensão crítica e aplicação do conhecimento. Assim, a avaliação assume caráter formativo,

constituindo-se como parte integrante do processo pedagógico e contribuindo para o acompanhamento contínuo da aprendizagem no campo da Sociologia.

5.1.1 Matrizes de Recomposição

Apresentaremos nos Quadros 1, 2 e 3 as Matrizes de Recomposição de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins em 2025, estrutura o componente de Sociologia no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com as diretrizes do Novo Ensino Médio. Organizada por categorias analíticas: como Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Política e Trabalho e Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, a matriz distribui, ao longo das três séries, um conjunto articulado de habilidades e objetos de conhecimento que visam desenvolver competências investigativas, argumentativas e ético-críticas. Observa-se, ainda, a incorporação transversal das habilidades da BNCC Computação, evidenciando uma ampliação do escopo formativo para além dos conteúdos clássicos da Sociologia, ao integrar cultura digital, análise de dados, tecnologias da informação e inteligência artificial às problemáticas sociais contemporâneas. Desse modo, a matriz configura-se como um instrumento normativo e pedagógico que orienta a recomposição das aprendizagens, ao mesmo tempo em que redefine o papel da Sociologia na formação de sujeitos críticos, conscientes das dinâmicas socioeconômicas, territoriais, tecnológicas e ético-políticas que estruturam a sociedade brasileira e global.

Quadro 1 - 1ª série – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia)

Categoria: Tempo e Espaço	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Relação indivíduo-sociedade. Processo de socialização; relações sociais e instituições sociais. O conhecimento sociológico e os métodos científicos.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado	Processos históricos e antropológicos para analisar a concepção de etnocentrismo e modernidade, cultura e sociedade e cidadania e cidadão.

histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	
Categoria: Território e Fronteira / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	Etnias, xenofobia e conflitos territoriais, demarcação de terras indígenas. Propriedade da terra e organização territorial.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Questões conceituais como trabalho, emprego, renda, estratificação e desigualdade socioeconômica. Indicadores de emprego, trabalho e renda no Brasil (Pnad, IBGE e Ipea). Trabalho e estratificação social no Brasil, na América Latina e em outros países do mundo. Distribuição de renda: conceito, aplicação e análise em diferentes escalas e lugares incluindo o Estado do Tocantins.
Categoria: Território e Fronteira / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o fortalecimento das instituições mundiais para o desenvolvimento sustentável. Estratégias e instrumentos internacionais de promoção das políticas ambientais.
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	Diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas. Populações indígenas no Brasil: colonização, escravidão, políticas de embranquecimento e terras indígenas. Desigualdade, 41 exclusão e direitos: os distintos aspectos da sociabilidade e da cidadania. Território e identidade: a territorialização de grupos indígenas e afrodescendentes. Equidade social: políticas redistributivas, ações afirmativas e políticas de cotas sociais.
Categoria: Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	
Habilidade	Objeto de Conhecimento

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	Compreensão dos valores éticos, justiça social, solidariedade, igualdade e equidade em diferentes períodos históricos. Mecanismos de promoção e proteção de direitos: a construção da cidadania na história da humanidade e em diferentes lugares. A igualdade e o respeito à diversidade. Diferenças e desigualdades: preconceitos, discriminações e a questão da (in)tolerância. Ética global e moral local: o debate sobre o universalismo e o pluralismo ético.
Temática Transversal: BNCC Computação: (EM13CO05) Identificar os limites da Computação para diferenciar o que pode ou não ser automatizado, buscando uma compreensão mais ampla dos limites dos processos mentais envolvidos na resolução de problemas. (EM13CO14) Avaliar a confiabilidade das informações encontradas em meio digital, investigando seus modos de construção e considerando a autoria, a estrutura e o propósito da mensagem (EM13CO09) Identificar tecnologias digitais, sua presença e formas de uso, nas diferentes atividades no mundo do trabalho. (EM13CO25) Dialogar em ambientes virtuais com segurança e respeito às diferenças culturais e pessoais, reconhecendo e denunciando atitudes abusivas.	

Fonte: Seduc/TO, 2025 – adaptado.

A análise do currículo de Sociologia da 1ª série do Ensino Médio evidencia que sua principal diretriz consiste na constituição de um repertório teórico-conceitual inicial capaz de instrumentalizar o estudante para a leitura crítica das estruturas sociais. A ênfase recai sobre a compreensão da relação indivíduo-sociedade, dos processos de socialização e das instituições sociais, articulando tais dimensões à introdução do conhecimento sociológico e de seus procedimentos metodológicos. Observa-se a centralidade de categorias analíticas clássicas: como estratificação social, trabalho, desigualdade, etnocentrismo e modernidade, que operam como chaves interpretativas para a compreensão das dinâmicas históricas, territoriais e econômicas. O currículo, nesse sentido, revela uma preocupação em deslocar o estudante de uma percepção imediata e naturalizada da realidade para uma postura reflexiva, capaz de reconhecer os condicionantes estruturais que atravessam as relações sociais.

Paralelamente, destaca-se a incorporação de uma dimensão ético-política que tensiona as formas históricas de exclusão e desigualdade, especialmente no que concerne às populações indígenas, afrodescendentes e às disputas territoriais. A abordagem das questões socioambientais, da distribuição de renda e dos conflitos fundiários indica uma leitura da sociedade brasileira marcada por assimetrias estruturais e por processos de exclusão

persistentes. Ademais, a transversalidade das competências relacionadas à cultura digital, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular, sugere que a formação sociológica não se restringe aos marcos tradicionais da disciplina, mas incorpora a análise crítica das tecnologias, da circulação de informações e das transformações no mundo do trabalho. Conclui-se, portanto, que o currículo da 1ª série configura-se como etapa fundante de uma socialização secundária orientada para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, problematizar e intervir na realidade social.

Quadro 2 - 2ª série – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia)

Categoria: Tempo e Espaço / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	A sociedade e a relação com o trabalho; Classe e estratificação social; A ciência na história; A cultura 48 e a religião; A ética: existência ética e liberdade.
Categoria: Território e Fronteira	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	As novas tecnologias e redes sociais: impactos em diferentes sociedades e escalas de análise. Fronteiras Culturais: integração sociocultural.
Categoria: Território e Fronteira / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	Renovação cultural, ética, valores e cultura das juventudes; Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas. Territorialidades juvenis: centralidades e periferização no urbano e no rural, em distintas escalas de análise. Tecnologias da informação e comunicação e a atuação das juventudes em movimentos sociais.
Categoria: Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no	A globalização, o meio técnico-científico informacional e o uso do território pela

estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	indústria cultural (música, gastronomia, moda). A ideologia capitalista e a produção da indústria cultural de massa. O avanço das técnicas e tecnologias no meio de comunicação e informação. Cultura de massa, publicidade e a produção de desejos (publicidade infantil e o uso dos estereótipos, consumo e estilo de vida, marcas e a fetichização dos produtos). Cidadania, cidadão e consumidor: a lógica perversa do consumo na exclusão social do período atual e a necessidade de adoção de hábitos sustentáveis.
Categoria: Território e Fronteira / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	População economicamente ativa, a transição demográfica e o envelhecimento. A precarização do trabalho no mundo globalizado: vínculos informais 79 de trabalho, terceirização, empreendedorismo e multifuncionalidade. Trabalho: diferentes significados e sentidos. O ócio e o lazer no mundo do trabalho.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	Os sentidos histórico-filosóficos de poder, política, Estado e governo. Formas de governo: república, monarquia e anarquismo. Regimes de governo: democrático, autoritário e totalitário; e sistemas de governo: presidencialismo e parlamentarismo. Doutrinas políticas: liberalismo, neoliberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, social democracia, conservadorismo e progressismo. Soberania nacional e a esfera pública e privada.
Categoria: Tempo e Espaço / Território e Fronteira / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	A questão da técnica, tecnologia e ciências e a cultura tecnológica. Transformações sociais: da ética moral-coletiva do dever à lógica dos prazeres, utilidade e interesses individuais.
Categoria: Território e Fronteira / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.	A função e as formas de atuação de organismos internacionais: ONU, FMI, Conselho de Segurança, OMC, OIT, OMS, UNESCO. A relação dos organismos internacionais e os blocos de integração econômica mundiais. Estados Nacionais e governança global: dos aspectos filosóficos e históricos até a conjuntura atual. Os tratados internacionais, o Sistema de Vestfália e seus 103 limites na forma de atuação. A economia globalizada a partir das ações de organismos internacionais como FMI, OMC e Banco Mundial.
Temática Transversal: BNCC Computação (EM13CO17) Construir redes virtuais de interação e colaboração, favorecendo o desenvolvimento de projetos de forma segura, legal e ética. (EM13CO26) Aplicar os conceitos e pressupostos do direito digital em sua conduta e experiências com o cotidiano da cultura digital, bem como na produção e uso de artefatos computacionais. (EM13CO03) Identificar o comportamento dos algoritmos no que diz respeito ao consumo de recursos como tempo de execução, espaço de memória e energia, entre outros. (EM13CO24) Identificar e reconhecer como as redes sociais e artefatos computacionais em geral interferem na saúde física e mental de seus usuários. (EM13CO23) Analisar criticamente as experiências em comunidades virtuais e as relações advindas da interação e comunicação com outras pessoas, bem como seus impactos na sociedade.	

Fonte: Seduc/TO, 2025 – adaptado.

O currículo de Sociologia da 2ª série do Ensino Médio evidencia um deslocamento em relação à etapa anterior, ao aprofundar a complexidade analítica dos fenômenos sociais e ampliar o horizonte interpretativo para escalas nacionais e globais. Observa-se a centralidade das categorias trabalho, classe e estratificação social, articuladas à análise histórica da ciência, da cultura e da religião, o que indica uma preocupação em compreender a constituição das formas de organização social em sua dimensão estrutural e simbólica. As habilidades enfatizam a elaboração de hipóteses, a seleção de evidências e a construção argumentativa a partir de múltiplas fontes, consolidando uma postura investigativa própria das Ciências Sociais. Além disso, a abordagem das transformações tecnológicas e de suas implicações nas dinâmicas populacionais, nas territorialidades e nas culturas juvenis revela uma leitura da contemporaneidade marcada pela intensificação dos fluxos, pela reconfiguração dos espaços e pela centralidade das tecnologias da informação na organização da vida social.

O currículo aprofunda a análise das contradições do capitalismo contemporâneo, ao problematizar a indústria cultural, o consumismo e a precarização do trabalho no contexto da

globalização. A discussão das novas formas de emprego, do empreendedorismo e da multifuncionalidade aponta para a reestruturação produtiva e suas repercussões sobre as identidades sociais e as trajetórias juvenis. Soma-se a isso a incorporação de conteúdos relativos ao Estado, às formas e regimes de governo, às doutrinas políticas e à atuação de organismos internacionais, indicando uma ênfase na compreensão das relações de poder e da governança global. A transversalidade das competências ligadas à cultura digital e aos algoritmos reforça a necessidade de analisar criticamente as mediações tecnológicas que atravessam o mundo do trabalho, as interações sociais e a saúde mental. Desse modo, o currículo da 2ª série configura-se como etapa de consolidação analítica, na qual se articulam estrutura social, transformações tecnológicas e processos político-institucionais em uma perspectiva crítica da sociedade contemporânea.

Quadro 3 - 3ª série – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia)

Categoria: Tempo e Espaço / Território e Fronteira	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura / natureza, civilizados /bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Concepções de mudanças sociais em distintos tempos e lugares: evolução, progresso e desenvolvimento. 110 Consequências da Modernidade: tecnologia, trabalho, obsolescência e degradação ambiental.
Categoria: Tempo e Espaço	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problema e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	A Leitura de imagem (fotografia, charges, caricaturas etc.) em diferentes suportes para identificar visões de mundo, parcialidades, estereótipos e intencionalidades. Informação e comunicação: a relação entre os sistemas de comunicação e as redes técnicas. Algoritmos, privacidade e “bolhas digitais”. Fake News e comunicação política.
Categoria: Território e Fronteira / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-	A produção do espaço urbano: formação de territórios e governança. Federalismo e gestão do território: descentralização e arranjos institucionais, as diferenças entre o federalismo do Brasil e outras nações. Potências mundiais: fronteiras, territórios e territorialidades. 125 Impérios e Estados Nacionais: sobreposição de

cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	territorialidades étnico-culturais. Organismos internacionais, Estados Nacionais: territorialidades e políticas de administração nacionais.
Categoria: Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	A produção de mercadorias, o consumo e o descarte de resíduos, considerando o papel do Estado, da sociedade e do indivíduo. Impactos ambientais em áreas rurais e urbanas e a relação com a produção econômica. As questões ambientais de uso e ocupação dos solos em diferentes lugares do mundo: 132 lixões, aterro sanitários, compostagem, cooperativas de catadores e a vida no lixo.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	Violações aos Direitos do Trabalho no Brasil e no mundo: temas como trabalho escravo, trabalho infantil, assédio moral e sexual, discriminação de gênero, raça e portadores de deficiência no local de trabalho, tráfico humano, entre outros. A precarização do trabalho no mundo globalizado neoliberal: vínculos informais de trabalho, direitos trabalhistas, tratamento degradante, terceirização, empreendedorismo, multifuncionalidade e trabalho domiciliar.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Trabalho: diferentes significados e sentidos. A precarização do trabalho no mundo globalizado. O ócio e o lazer no mundo do trabalho. Trabalhos “invisíveis”: domésticos, voluntários, imigrante, trabalho para consumo próprio. Profissões ameaçadas pelo avanço das tecnologias e os impactos da nova configuração do trabalho para as gerações futuras.”
Categoria: Tempo e Espaço / Território e Fronteira / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses éticos políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	A questão da técnica, tecnologia e ciências e a cultura tecnológica. Transformações sociais: da ética moral-coletiva do dever à lógica dos prazeres, utilidade e interesses individuais.
Categoria: Tempo e Espaço / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	Políticas públicas de geração de emprego e renda no Brasil em diferentes escalas regionais: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro Oeste e Sul. As condições de geração de renda, sobretudo da população jovem, diante das atuais configurações de trabalho, emprego e empreendedorismo.
Temática Transversal: BNCC Computação (EM13CO21) Comunicar ideias complexas de forma clara por meio de objetos digitais como mapas conceituais, infográficos, hipertextos e outros (EM13CO18) Planejar e gerenciar projetos integrados às áreas de conhecimento de forma colaborativa, solucionando problemas, usando diversos artefatos computacionais. (EM13CO13) Analisar e utilizar as diferentes formas de representação e consulta a dados em formato digital para pesquisas científicas. (EM13CO08) Entender como mudanças na tecnologia afetam a segurança, incluindo novas maneiras de preservar sua privacidade e dados pessoais on-line, reportando suspeitas e buscando ajuda em situações de risco. (EM13CO10) Conhecer os fundamentos da Inteligência Artificial, comparando-a com a inteligência humana, analisando suas potencialidades, riscos e limites.	

Fonte: Seduc/TO, 2025 – adaptado.

Por fim, o currículo de Sociologia da 3ª série do Ensino Médio evidencia um movimento de culminância formativa, no qual as categorias analíticas trabalhadas nas etapas anteriores são retomadas sob maior densidade crítica e complexidade teórica. Observa-se a problematização de tipologias evolutivas e dicotomias clássicas como civilização/barbárie, cidade/campo, cultura/natureza indicando uma inflexão epistemológica que questiona narrativas lineares de progresso e desenvolvimento. Ao enfatizar as ambiguidades da modernidade e suas consequências, tais como degradação ambiental, obsolescência e reconfigurações do trabalho, o currículo desloca o olhar do estudante para a crítica das racionalidades hegemônicas que estruturaram a sociedade contemporânea. Paralelamente, a incorporação da leitura crítica de imagens, algoritmos, “bolhas digitais” e “fake news” revela uma preocupação com as mediações simbólicas e tecnológicas que moldam as formas atuais de produção de sentido e de disputa política no espaço público.

Ademais, a 3ª série consolida uma abordagem estrutural das relações entre território, poder e desigualdade, ao analisar processos de ocupação do espaço, governança, federalismo e a atuação de organismos internacionais. A centralidade conferida ao mundo do trabalho, especialmente às violações de direitos, à precarização neoliberal e às transformações tecnológicas evidencia a compreensão de que as dinâmicas produtivas constituem eixo

organizador das desigualdades sociais contemporâneas. Soma-se a isso a problematização dos impactos socioambientais da produção e do consumo, bem como a análise das características socioeconômicas da sociedade brasileira em perspectiva regional, culminando na proposição de medidas voltadas à justiça social e à inclusão. A transversalidade das competências ligadas à cultura digital e à inteligência artificial reforça a necessidade de compreender criticamente as tecnologias emergentes, seus riscos e suas potencialidades. Desse modo, o currículo da 3ª série configura-se como etapa de síntese analítica e intervenção propositiva, orientada para a formação de sujeitos capazes de articular reflexão teórica, leitura estrutural da realidade brasileira e posicionamento ético-político diante das transformações do mundo contemporâneo.

5.2 Análise do questionário

5.2.1 Caracterização sociodemográfica e profissional

Participaram da pesquisa 5 professores/as de Sociologia, todos/as com menos de 4 anos de experiência docente na área, embora não tenham apresentado resistência para participar da entrevista, optaram pelo anonimato no momento do preenchimento do questionário.

A distribuição territorial dos/as sujeitos/as foram: 2 docentes residentes no município A/TO, 1 docente residente em no município B/TO, 1 docente residente em no município C/TO e 1 docente residente em no município D/TO. Apenas 2 dos/as 5 possuem formação inicial em Ciências Sociais ou áreas afins. 4 possuem pós-graduação (especialização) e 1 possui mestrado. O tempo médio de atuação com a disciplina é de 2 anos, revelando um grupo com pouco tempo de experiência consolidada no ensino de Sociologia no Ensino Médio da região amazônica do Bico do papagaio/TO. Todos/as já atuaram em mais de uma série do Ensino Médio e em escolas urbanas e/ou do campo, o que demonstra diversidade de experiências pedagógicas.

5.2.2 Análise das perguntas fechadas

a) Você adapta os conteúdos curriculares à realidade local e territorial dos/das estudantes?

A maioria dos/as docentes (4 de 5) afirmou adaptar sempre ou frequentemente os conteúdos da Sociologia à realidade territorial dos/as estudantes, enquanto apenas um/a indicou fazê-lo “às vezes”. Esse dado revela uma postura pedagógica marcada pela intencionalidade crítica, indicando que o currículo não é aplicado de forma mecânica, mas ressignificado a partir

do território. A adaptação curricular aparece, portanto, não como estratégia pontual, mas como princípio formativo. Trata-se de uma prática de resistência pedagógica que confronta o distanciamento entre currículo prescrito e vida social. Desse modo a partir das afirmações da maioria dos/as entrevistados/as, fica claro que há necessidade de se ampliar o quantitativo de aulas de sociologia na SEDUC/TO, permitindo assim o aprendizado necessário aos estudantes.

b) Você desenvolve atividades de pesquisa sobre a comunidade (entrevistas, mapeamentos, relatos locais)?

Embora todos/as reconheçam a importância da pesquisa local, apenas um/a docente afirmou desenvolvê-la regularmente; os demais realizavam tais práticas de forma eventual ou vinculada a projetos específicos, havendo ainda um/a que declarou não ter conseguido implementar esse tipo de atividade. Isso evidencia que a pedagogia investigativa é reconhecida como potente, mas enfrenta limites estruturais. A pesquisa sobre a comunidade não se institucionaliza como metodologia permanente, permanecendo dependente da disposição individual do/a professor/a e das condições da escola. A intermitência dessas práticas revela tanto seu potencial transformador quanto sua fragilidade diante da ausência de políticas de incentivo.

c) A escola oferece apoio institucional para práticas contextualizadas?

Nenhum/a docente afirmou receber apoio pleno da escola para desenvolver práticas territorializadas; três declararam não receber apoio e dois apontaram apoio parcial. Esse resultado indica que a pedagogia do território não é política institucional consolidada, mas iniciativa docente. A ausência de suporte formal reforça a percepção de que o compromisso com o território nasce da ética profissional e da escuta às juventudes, e não de diretrizes educacionais. A escola, nesse contexto, aparece mais como espaço de tensão do que como promotora ativa de inovação pedagógica.

d) Os materiais didáticos contemplam a realidade amazônica e comunidades tradicionais?

Todos/as os/as entrevistados/as afirmaram que os materiais didáticos não contemplam adequadamente a realidade amazônica, enquanto dois consideraram que a abordagem é apenas parcial. Esse dado evidencia um hiato entre produção editorial e contexto regional. A carência

de materiais contextualizados transfere aos/às docentes a responsabilidade de produzir ou adaptar conteúdos, intensificando a sobrecarga de trabalho. A inexistência de referências sistemáticas sobre comunidades tradicionais reforça a invisibilização territorial no currículo formal.

e) Você já desenvolveu projetos que dialogaram com a realidade das quebradeiras de coco babaçu ou comunidades extrativistas?

Três docentes afirmaram já ter desenvolvido projetos que dialogaram com a realidade das quebradeiras de coco babaçu, enquanto dois não tiveram essa experiência. O dado revela que tais práticas existem, mas ainda não são universais. Quando ocorrem, surgem como iniciativas locais, geralmente vinculadas à escuta das famílias e à sensibilidade territorial do/a professor/a. A presença dessas experiências demonstra que a Sociologia pode operar como ponte entre saber escolar e saber comunitário, mas sua efetivação depende da autonomia docente e do contexto específico da escola.

5.3 Análise das perguntas abertas

a) Como você articula os conteúdos da Sociologia com a realidade territorial dos/as estudantes?

Os/as docentes relataram utilizar rodas de conversa, entrevistas com familiares, debates sobre conflitos agrários, discussões sobre gênero e trabalho e análise de problemas socioambientais locais. A articulação não ocorre apenas por exemplificação, mas pela transformação do território em objeto de estudo sociológico. O conteúdo deixa de ser abstrato e passa a ser interpretado a partir da vivência discente.

Essa postura revela uma compreensão ampliada da docência como mediação crítica. O território não é tratado como cenário ilustrativo, mas como fonte legítima de conhecimento. Ao incorporar experiências familiares e comunitárias, o/a professor/a desloca o centro epistemológico da sala de aula, permitindo que os/as estudantes se reconheçam no conteúdo estudado.

Há também forte presença da escuta como princípio metodológico. A articulação curricular se constrói na interação com os/as estudantes, e não na imposição de temas externos.

Isso demonstra uma pedagogia relacional, em que o currículo é reinterpretado coletivamente, aproximando escola e comunidade.

b) Quais desafios enfrenta para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas?

Os relatos apontam desafios estruturais, como ausência de apoio institucional, pressão para cumprimento de conteúdos, falta de tempo e escassez de materiais didáticos. A burocratização curricular surge como obstáculo à autonomia docente e à inovação pedagógica. Além dos entraves administrativos, emergem tensões internas nas escolas, incluindo resistência de gestores e desvalorização da disciplina de Sociologia. Em alguns casos, há relatos de silenciamento de temas considerados sensíveis, como conflitos fundiários e desigualdade racial. Apesar dessas barreiras, os/as docentes demonstram persistência. A resistência não assume forma de enfrentamento direto, mas de reinvenção cotidiana da prática. O compromisso com o território sustenta a continuidade das experiências, mesmo em contextos adversos.

c) Descreva experiências pedagógicas relacionadas às comunidades tradicionais (se houver).

Entrevistado/a 1, município A/TO: “Desenvolvi um projeto de pesquisa com estudantes do 2º ano sobre o trabalho das quebradeiras de coco babaçu na comunidade próxima à escola. Os alunos entrevistaram mães e avós, registrando histórias de vida e modos de organização coletiva. Trabalhamos os conceitos de divisão social do trabalho e gênero a partir dessas narrativas. Ao final, organizamos uma exposição com fotografias e relatos escritos. A experiência fortaleceu a identidade dos estudantes e aproximou a escola das famílias.”

Entrevistado/a 2, município A/TO: “Realizei rodas de conversa com mulheres extrativistas convidadas pela própria turma. A atividade surgiu após discussões sobre desigualdade e trabalho informal. As quebradeiras relataram conflitos fundiários e estratégias de resistência coletiva. A aula tornou-se espaço de escuta e diálogo intergeracional. Os estudantes demonstraram maior interesse e passaram a relacionar teoria sociológica com suas vivências.”

Entrevistado/a 3, município B/TO: “Em parceria com a disciplina de História, organizei um mapeamento social das áreas de babaçu da região. Os alunos identificaram espaços de uso comum e discutiram impactos do desmatamento. Produzimos cartazes e um pequeno documentário com celulares. A atividade articulou território, cultura e economia local. Percebi maior engajamento e participação nas aulas seguintes.”

Entrevistado/a 4, município C/TO: “Trabalhei com relatos orais de famílias ribeirinhas e extrativistas para discutir identidade cultural e pertencimento. Os estudantes produziram textos reflexivos relacionando suas histórias aos conceitos de cultura e socialização. A culminância ocorreu em uma feira escolar temática. As famílias participaram ativamente e reconheceram a escola como espaço de valorização comunitária. A experiência impactou positivamente a autoestima da turma.”

Entrevistado/a 5, município D/TO: “Não desenvolvi projeto específico com quebradeiras, mas trabalhei conflitos agrários e racismo ambiental a partir de notícias locais. Incentivei debates e produção de textos argumentativos sobre direitos territoriais. Alguns estudantes trouxeram experiências familiares para a discussão. A aula ganhou dimensão política e crítica. Mesmo sem atividade de campo, houve forte conexão com o território.”

d) Como você compreende o papel da Sociologia na formação dos/as estudantes frente às questões territoriais da região?

Entrevistado/a 1, município A/TO: “Compreendo a Sociologia como ferramenta de leitura crítica do território. Ela permite que os estudantes entendam os conflitos agrários, as desigualdades sociais e as relações de poder presentes na região. Ao analisar essas questões, o/a estudante deixa de naturalizar as injustiças. A disciplina fortalece a consciência social e o sentimento de pertencimento. Ensinar Sociologia é contribuir para que estudantes possam interpretar sua própria realidade.

Entrevistado/a 2, município A/TO: “A Sociologia possibilita que os estudantes reconheçam o valor cultural e político das comunidades tradicionais. Ao discutir gênero, trabalho e identidade, abre caminhos para estes passem a enxergar suas famílias como parte de processos históricos maiores. Isso contribui para superar estigmas e fortalecer a autoestima. A disciplina amplia horizontes sem romper com o território. Contribui para a formação de sujeitos/as críticos/as e enraizados.

Entrevistado/a 3, município B/TO: “Vejo a Sociologia como espaço de problematização das relações entre desenvolvimento e exclusão na Amazônia. A partir dela, os/as estudantes analisam impactos ambientais e disputas por terra com base em conceitos científicos. Isso os ajuda a compreender que o território é também campo de disputa política. A formação deixa de ser abstrata e se torna situada. A disciplina contribui para a preparação da participação cidadã.”

Entrevistado/a 4, município C/TO: “A Sociologia contribui para que jovens compreendam sua identidade territorial como elemento formativo. Ao estudar cultura e

socialização, percebem que seus modos de vida têm legitimidade. A disciplina rompe com a ideia de que o conhecimento válido vem apenas de fora. Isso fortalece vínculos com a escola e com a comunidade. Forma sujeitos/as conscientes de sua história e de seus direitos.”

Entrevistado/a 5, município D/TO: “Entendo que a Sociologia é essencial para discutir desigualdades, violências e racismo ambiental presentes na região do Bico do Papagaio/TO. Ela oferece instrumentos conceituais para interpretar essas realidades. Ao compreender as estruturas sociais, o/a estudante desenvolve pensamento crítico. A disciplina ajuda a transformar indignação em reflexão. Seu papel é formar cidadãos e cidadãs capazes de intervir no território.”

e) Que mudanças no currículo ou nas políticas educacionais poderiam fortalecer uma Sociologia conectada ao território?

Os/as docentes sugerem a inclusão formal da Pedagogia do Território nos documentos curriculares, produção de materiais didáticos regionais e maior autonomia pedagógica. Há demanda clara por reconhecimento institucional das práticas já existentes.

Também defendem formação continuada contextualizada, voltada às especificidades amazônicas. Rejeitam propostas genéricas e tecnicistas, indicando necessidade de políticas públicas sensíveis às realidades locais.

Por fim, afirmam que a valorização das experiências comunitárias poderia reduzir evasão escolar e fortalecer vínculos entre escola e território. O currículo, segundo os relatos, precisa nascer do chão da escola e da escuta às comunidades, e não apenas de prescrições externas.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 Matriz Curricular e Ensino Contextualizado

A organização do currículo de Sociologia para as três séries do Ensino Médio da rede estadual do Tocantins apresenta-se formalmente alinhada às diretrizes nacionais e às competências da área de Ciências Humanas. Estruturado em eixos que contemplam cultura, socialização, desigualdade, trabalho, poder, cidadania e Estado, o documento revela consistência conceitual e aderência às matrizes normativas contemporâneas. Contudo, quando analisado à luz da realidade territorial do Bico do Papagaio/TO, evidencia-se uma tensão epistemológica: a distância entre a universalidade abstrata dos conteúdos e a materialidade concreta das experiências amazônicas. Tal tensionamento não é apenas didático, mas político e epistêmico.

Na 1ª série, ao introduzir conceitos fundantes como cultura, identidade e instituições sociais, o currículo oferece condições analíticas para problematizar os modos de vida das comunidades tradicionais. Entretanto, tais possibilidades permanecem implícitas, dependentes da mediação docente. A ausência de referência explícita ao território produz um efeito de deslocalização do conhecimento, como se os conceitos sociológicos operassem em um espaço neutro e universal. Essa neutralidade, como argumenta Quijano (2005), é parte constitutiva da colonialidade do poder, isto é, de uma matriz que hierarquiza saberes e naturaliza a centralidade epistemológica europeia. Ao não reconhecer explicitamente os saberes produzidos no território amazônico, o currículo tende a reproduzir essa hierarquia, ainda que de modo não intencional.

Na 2ª série, ao abordar desigualdades sociais, relações de poder, movimentos sociais e mundo do trabalho, abre-se um campo fértil para discutir conflitos agrários, extrativismo, organização comunitária e protagonismo feminino, especialmente das quebradeiras de coco babaçu. Contudo, a ausência de ancoragem territorial sistemática faz com que tais temas apareçam apenas como exemplos possíveis, e não como dimensões estruturantes da realidade regional. Nesse ponto, o debate decolonial formulado por Mignolo (2005) torna-se particularmente elucidativo: a modernidade, ao se afirmar como horizonte universal, produz simultaneamente zonas de invisibilidade. O território amazônico, quando não incorporado como referência curricular explícita, corre o risco de ocupar esse lugar periférico, sendo tematizado apenas como objeto empírico, e não como locus de produção de conhecimento.

Na 3ª série, ao tratar de Estado, democracia, cidadania e impactos socioambientais, o currículo poderia consolidar uma abordagem situada das dinâmicas amazônicas, especialmente no que se refere às disputas por terra, às políticas ambientais e às formas comunitárias de resistência. Todavia, a matriz permanece orientada por exemplos generalizantes, reforçando uma concepção de cidadania abstrata. Tal configuração pode ser analisada à luz da crítica de Grosfoguel (2008) à colonialidade do saber, que denuncia a pretensão de universalidade de paradigmas que silenciam epistemologias subalternizadas. A ausência de territorialização curricular não é mera lacuna metodológica, mas expressão de um padrão epistemológico que privilegia determinadas narrativas históricas e marginaliza outras.

Do ponto de vista pedagógico, essa problemática dialoga diretamente com a obra de Freire (1996; 2011), especialmente com sua crítica à educação bancária e sua defesa de uma pedagogia dialógica e problematizadora. Freire (2011), o conhecimento não pode ser transmitido como conteúdo neutro; deve emergir da leitura crítica do mundo vivido. O território, nessa perspectiva, não é cenário ilustrativo, mas ponto de partida epistemológico. Ao desconsiderar as experiências concretas dos/as estudantes amazônicos/as, o currículo enfraquece a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora, pois limita a articulação entre teoria sociológica e prática social.

Nesse sentido, a reconfiguração curricular não implica abandono dos clássicos da Sociologia nem fragmentação do conhecimento científico. Ao contrário, trata-se de radicalizar sua potência crítica, articulando conceitos universais às particularidades históricas do território. Uma matriz curricular sensível ao Bico do Papagaio reconheceria que as práticas extrativistas, as formas comunitárias de trabalho, as lutas por terra e as experiências de organização coletiva constituem expressões legítimas da vida social e, portanto, objetos privilegiados de análise sociológica. Tal movimento corresponderia ao que o pensamento decolonial denomina giro epistemológico: deslocar o centro de enunciação e reconhecer a pluralidade de racionalidades. Assim, defender uma adaptação territorial do currículo de Sociologia não é reivindicar excepcionalismo regional, mas afirmar um princípio epistemológico e pedagógico: o conhecimento se produz na relação entre conceito e experiência, entre teoria e território. Inspirado na pedagogia freireana e no debate decolonial, esse movimento visa superar a colonialidade do saber, ampliando o horizonte formativo dos/as estudantes. O território amazônico deixa de ser objeto periférico e passa a ser reconhecido como espaço de produção de sentido, memória e resistência.

Em última instância, a incorporação explícita das dinâmicas territoriais ao currículo fortaleceria sua coerência interna e sua relevância social. Ao legitimar as experiências locais

como fonte de reflexão sociológica, a escola pública cumpriria de maneira mais plena sua função de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir nas estruturas que moldam suas vidas. A universalidade da Sociologia, nesse contexto, não se afirmaria pela negação do local, mas pela sua problematização rigorosa e situada, condição indispensável para uma formação intelectual comprometida com justiça cognitiva e emancipação social.

6.2 Práticas socioculturais amazônicas e experiências das quebradeiras de coco babaçu no ensino de Sociologia no Ensino Médio

A valorização das práticas socioculturais amazônicas no currículo da educação básica fortalece a formação integral dos/as estudantes que vivem e constroem suas trajetórias nesses territórios. As experiências coletivas, os rituais, os modos de vida e as formas de organização social presentes nas comunidades da floresta, dos rios e dos babaçuais constituem referências fundamentais para uma educação comprometida com a identidade e com o pertencimento. Integrar essas dimensões ao currículo do Ensino Médio, em consonância com as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, representa um movimento de decolonização do conhecimento, tal como propõem Quijano (2005) e Mignolo (2005), ao defenderem a legitimidade de saberes produzidos a partir do Sul global. Quando a escola reconhece esses modos de existir, fortalece o vínculo entre estudante, território e conhecimento (Furtado, 2011; Almeida, 2019; Oliveira, 2020).

As quebradeiras de coco babaçu representam uma expressão significativa da socioculturalidade amazônica no Bico do Papagaio, articulando trabalho, território e cuidado coletivo. Sua inserção no currículo do Ensino Médio pode dialogar com habilidades que abordam mundo do trabalho, organização social, territorialidade e sustentabilidade, especialmente na 2ª e 3ª séries. Ao reconhecer essas mulheres como sujeitas históricas e produtoras de conhecimento, a escola contribui para um processo de decolonização curricular que afirma identidades locais e amplia horizontes universais a partir do território vivido (Almeida; Santos, 2022; Santos *et al.*, 2017; Ruiz, 2009).

A experiência das quebradeiras envolve práticas que ensinam sobre convivência com o meio ambiente, economia solidária, divisão social do trabalho e resistência cultural. Esses saberes dialogam diretamente com conceitos sociológicos trabalhados ao longo do Ensino Médio, como solidariedade, cultura, estrutura social e ação coletiva. Ao articular tais conteúdos às vivências dos babaçuais, o currículo possibilita que o conhecimento sociológico parta do

local para alcançar o universal, fortalecendo identidades e promovendo uma formação situada e consistente (Silva, 2023; Barbosa, 2023; Azevedo, 2019).

A aproximação entre escola e comunidade reafirma o território amazônico como espaço pleno de produção de saber. Narrativas orais, festas comunitárias, conhecimentos sobre a natureza e formas coletivas de trabalho podem compor estratégias pedagógicas alinhadas às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular. Essa integração contribui para o fortalecimento da autoestima dos/as estudantes e para a construção de uma identidade coletiva que reconhece o valor de suas origens, em sintonia com perspectivas decoloniais que defendem a pluralidade epistemológica (Almeida, 2019; Oliveira, 2020; Porto Júnior; Lena, 2020).

A incorporação das epistemologias do território também impacta positivamente a formação docente. Ao reconhecer as práticas culturais regionais como referências legítimas, professores/as ampliam suas possibilidades metodológicas e articulam os objetos de conhecimento às realidades locais. Esse movimento dialoga com a noção de “ecologia de saberes”, formulada por Santos (2007), que propõe a convivência entre diferentes racionalidades como fundamento para uma educação plural e democrática.

As mulheres que vivem do babaçu constroem redes de solidariedade, transmitem valores e consolidam identidades territoriais. Reconhecer essas experiências no currículo significa afirmar que há teoria na prática e ciência na experiência vivida. Essa perspectiva fortalece a função social da escola e amplia o sentido da aprendizagem, integrando saber acadêmico e saber territorial em um processo formativo que reafirma a dignidade cultural da Amazônia (Ruiz, 2009; Almeida; Santos, 2022; Barbosa, 2023).

A pedagogia presente nas práticas das quebradeiras pode inspirar metodologias participativas no Ensino Médio, especialmente em projetos interdisciplinares e nas competências relacionadas à análise de dados, leitura crítica da realidade e protagonismo juvenil. A organização coletiva do trabalho, a tomada de decisões compartilhada e a resolução comunitária de conflitos constituem referências concretas para o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo, fortalecendo uma educação enraizada e transformadora (Furtado, 2011).

Quando as experiências das quebradeiras são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deixam de ocupar um lugar periférico e passam a compor o núcleo das discussões sobre sociedade, trabalho e cultura. Essa integração contribui para superar visões estereotipadas e reafirma a capacidade dos territórios amazônicos de produzir teorias e interpretações próprias sobre o mundo social. Trata-se de um movimento de afirmação

identitária que dialoga com propostas decoloniais contemporâneas (Silva, 2023; Santos *et al.*, 2017).

O engajamento dos/as estudantes tende a se fortalecer quando o currículo dialoga com suas experiências concretas. Ao reconhecer as quebradeiras como referências sociológicas vivas, a escola possibilita que os jovens compreendam sua realidade como parte legítima do debate acadêmico. Assim, o conhecimento deixa de ser distante e passa a ser instrumento de construção identitária e de resistência cultural (Almeida, 2019).

A presença das mulheres extrativistas no currículo também dialoga com habilidades como a EM13CHS304, que propõe analisar impactos socioambientais e promover ética e consciência ambiental. A partir do território, é possível compreender práticas sustentáveis e formas comunitárias de gestão dos recursos naturais. Esse processo contribui para a decolonização do pensamento, conforme defende Grosfoguel (2008), ao enfatizarem a necessidade de superar hierarquias epistêmicas herdadas da colonialidade.

As vozes das quebradeiras, quando incorporadas ao currículo, ampliam a compreensão das relações de poder, da divisão do trabalho e das formas de organização coletiva. O território passa a ser não apenas objeto de estudo, mas sujeito epistemológico, capaz de produzir categorias analíticas relevantes para a Sociologia escolar. Essa articulação fortalece a formação cidadã e reafirma a escola como espaço de construção identitária (Almeida, 2021).

A construção de um currículo sensível às realidades locais não se opõe à base comum nacional; ao contrário, concretiza-a a partir das especificidades regionais. Ao articular conteúdos gerais às experiências amazônicas, a escola promove um movimento de universalização que parte do local, reafirmando a diversidade como princípio formativo. Esse caminho contribui para uma educação que reconhece múltiplas racionalidades e fortalece a identidade coletiva (Oliveira, 2020).

As práticas das quebradeiras oferecem referências éticas e políticas valiosas para o Ensino Médio. A escuta, a decisão coletiva, a partilha justa dos recursos e o cuidado com o território dialogam com competências relacionadas à cidadania, ética e participação social. Integrar essas experiências ao currículo significa enriquecer a formação sociológica e fortalecer sujeitos comprometidos com o bem comum.

Ao reconhecer os saberes do babaçu, a escola amplia seu repertório teórico e metodológico. A identidade amazônica passa a ser compreendida como fonte legítima de produção de conhecimento, contribuindo para uma educação que articula pertencimento e reflexão crítica. Esse movimento reforça a ideia de que o território é espaço ativo de aprendizagem e construção de sentido (Azevedo, 2019).

A inserção das práticas socioculturais amazônicas no currículo também fortalece um projeto educativo orientado pela emancipação e pela valorização das identidades coletivas. Ao dar visibilidade às formas de organização das comunidades tradicionais, a escola contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua história e de seu papel social, em consonância com perspectivas decoloniais. Incluir as experiências das quebradeiras no Ensino Médio significa compreender o currículo como construção coletiva e situada. O conhecimento sociológico, nesse contexto, emerge do diálogo entre teoria acadêmica e experiência territorial, promovendo justiça epistêmica e reafirmando o compromisso da escola com a diversidade cultural (Santos; Santos, 2022).

Valorizar as práticas socioculturais amazônicas e as quebradeiras de coco no currículo escolar representa afirmar o território como fonte de identidade, resistência e produção de saber. Ao articular as competências do Ensino Médio às realidades locais, a escola contribui para um processo de decolonização que parte do chão da Amazônia e dialoga com o mundo. Assim, o currículo torna-se espaço de reconhecimento, fortalecimento identitário e construção de conhecimentos que conectam o local ao universal (Barbosa, 2023; Almeida; Santos, 2022; Oliveira, 2020).

6.3 Pautas socioambientais e epistemologias do território amazônico no ensino de Sociologia no Ensino Médio

A abordagem das pautas socioambientais no currículo da educação básica pode ser ampliada a partir da consideração das territorialidades e das formas de saber produzidas por populações tradicionais, especialmente em contextos amazônicos. Ao longo das três séries do Ensino Médio, as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permitem que as questões ambientais sejam trabalhadas de modo articulado aos processos históricos, sociais e culturais que configuram os territórios. Nesse sentido, temas relacionados ao uso da terra, da água, da floresta e aos modos de vida de comunidades extrativistas, como as quebradeiras de coco babaçu, podem ser integrados às discussões sobre mudanças sociais, organização do espaço e conflitos contemporâneos, favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões que estruturam a realidade regional (Oliveira, 2020).

No contexto amazônico, onde as dinâmicas socioambientais fazem parte do cotidiano, o currículo pode dialogar com experiências locais ao tratar de conceitos como território, desenvolvimento, sustentabilidade e trabalho. As habilidades previstas para a 1ª série, ao introduzirem noções de cultura, identidade e diversidade, já possibilitam a valorização dos

sujeitos que habitam a floresta e constroem seus modos de vida em relação direta com o ambiente. Na 2ª e na 3ª séries, ao aprofundar temas como governança, federalismo, transformações tecnológicas e mundo do trabalho, abre-se espaço para contextualizar tais conteúdos à luz das realidades amazônicas, permitindo que os estudantes relacionem os conceitos teóricos às experiências vividas em suas comunidades (Ruiz, 2009).

As epistemologias vinculadas ao território podem ser incorporadas como referências pedagógicas complementares aos conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas. O saber construído na convivência com o babaçu, na observação dos ciclos naturais e nas práticas coletivas de partilha pode dialogar com os objetos de conhecimento relacionados à produção, ao consumo, à sustentabilidade e às formas de organização social. Essa articulação contribui para aproximar teoria e prática, favorecendo uma compreensão integrada entre os conteúdos escolares e as experiências locais, sem estabelecer hierarquias excludentes entre diferentes formas de conhecimento (Santos *et al.*, 2017).

A escola pública, ao promover o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes territoriais, amplia as possibilidades formativas previstas no currículo. As categorias trabalhadas nas três séries como tempo, espaço, território, cultura, trabalho e ética oferecem fundamentos para que professores articulem conteúdos nacionais às especificidades regionais. Dessa forma, o reconhecimento das experiências de populações extrativistas não se coloca em oposição à ciência, mas como perspectiva situada que enriquece a análise sociológica e fortalece a compreensão plural da realidade social (Santos, 2022).

A inserção de referências locais nos debates sobre questões socioambientais pode ocorrer de maneira transversal, especialmente nas unidades que tratam da produção do espaço, da gestão territorial e das políticas públicas. Temas como uso do solo, impactos ambientais, organização comunitária e economia regional podem ser trabalhados a partir de exemplos do norte do Tocantins e de áreas amazônicas, possibilitando que os estudantes relacionem os conteúdos às transformações observadas em seu entorno. Essa contextualização fortalece o sentido formativo do currículo e amplia a capacidade analítica dos discentes (Furtado, 2011).

Ao considerar as realidades locais, o currículo contribui para que os estudantes desenvolvam competências voltadas à leitura crítica de dados, mapas, documentos e indicadores socioeconômicos, conforme previsto nas habilidades da 3ª série. A análise de informações sobre geração de renda, emprego, uso da terra e condições de trabalho pode incluir dados regionais, favorecendo a construção de propostas e reflexões ancoradas na vivência concreta. Assim, a escola fortalece o vínculo entre conhecimento escolar e experiência social, ampliando o protagonismo juvenil (Azevedo, 2019).

As práticas comunitárias presentes em contextos amazônicos como reuniões, associações, cooperativas e formas coletivas de organização do trabalho podem dialogar com os conteúdos referentes à cidadania, participação social e políticas públicas. Tais experiências oferecem exemplos concretos para a compreensão de conceitos trabalhados nas três séries, especialmente quando se abordam direitos, organização social e formas de atuação coletiva. Essa aproximação favorece metodologias participativas e contextualizadas (Ruiz, 2009; Oliveira, 2020; Santos *et al.*, 2017).

Os debates ambientais no currículo podem ser estruturados de modo a contemplar tanto aspectos técnicos quanto dimensões sociais e culturais. Ao tratar de sustentabilidade, consumo e impactos ambientais, os professores podem incluir situações vivenciadas por comunidades extrativistas, evidenciando como diferentes grupos sociais interagem com o meio ambiente. Essa abordagem amplia o repertório dos estudantes e fortalece a compreensão das interdependências entre economia, sociedade e natureza (Almeida, 2019).

A problematização das dinâmicas territoriais, especialmente em regiões como o Bico do Papagaio, pode ser integrada aos conteúdos relativos à formação de territórios, federalismo e governança. A análise de processos históricos de ocupação e organização do espaço permite contextualizar as transformações locais sem deslocá-las do marco conceitual previsto no currículo nacional. Dessa forma, o território deixa de ser apenas cenário e passa a constituir referência concreta para o desenvolvimento das habilidades propostas (Furtado, 2011).

O reconhecimento da pluralidade de saberes contribui para enriquecer o trabalho pedagógico, ao considerar diferentes racionalidades na compreensão dos fenômenos sociais. O diálogo entre conhecimento científico e experiências territoriais pode ser conduzido como estratégia de aprofundamento analítico, permitindo que os estudantes comparem perspectivas, identifiquem convergências e compreendam a complexidade dos desafios socioambientais na Amazônia (Oliveira, 2020; Almeida; Santos, 2022; Ruiz, 2009).

As formas de organização social das quebradeiras de coco babaçu podem ser mobilizadas como exemplos nas discussões sobre trabalho, economia solidária e direitos, especialmente na 2ª e 3ª séries. Ao abordar temas como precarização, geração de renda e políticas públicas, o professor pode articular os conteúdos à realidade extrativista, oferecendo referências concretas para a compreensão dos conceitos sociológicos trabalhados em sala (Barbosa, 2023).

O território pode ser compreendido como dimensão pedagógica que atravessa o processo educativo. As categorias de tempo e espaço, presentes no currículo das três séries, possibilitam a análise das relações entre história local, transformações econômicas e dinâmicas

culturais. Ao incorporar elementos do entorno da escola, o ensino torna-se mais significativo e favorece a construção de aprendizagens contextualizadas (Silva, 2023; Almeida, 2021).

A valorização das experiências de mulheres extrativistas, povos indígenas, agricultores familiares, pescadores e ribeirinhos pode ser integrada às discussões sobre diversidade cultural, cidadania e ética. O currículo oferece base conceitual para que essas vozes sejam incluídas como referências empíricas nas análises sociológicas, contribuindo para uma formação sensível à pluralidade social e cultural da Amazônia (Ruiz, 2009; Almeida, 2019; Azevedo, 2019).

A produção de materiais didáticos contextualizados à realidade amazônica pode fortalecer a articulação entre currículo e território. Professores podem utilizar dados, relatos, mapas e registros locais como suporte para trabalhar habilidades previstas na BNCC, especialmente aquelas relacionadas à leitura de imagens, análise de informações e uso de tecnologias digitais. Essa estratégia favorece a presença do território no cotidiano escolar (Oliveira, 2020; Barbosa, 2023).

A formação docente pode considerar a mediação entre conteúdos curriculares e saberes comunitários como dimensão relevante do trabalho pedagógico. A construção de pontes entre escola e comunidade amplia as possibilidades de aplicação das competências previstas para as três séries, fortalecendo práticas interdisciplinares e contextualizadas (Santos *et al.*, 2017).

As experiências organizativas das quebradeiras de coco podem inspirar abordagens didáticas voltadas à participação, ao diálogo e à cooperação. Ao trabalhar conteúdos sobre movimentos sociais, cidadania e direitos, o professor pode utilizar tais referências como exemplos situados, articulando-os às categorias teóricas previstas no currículo (Almeida; Santos, 2022; Azevedo, 2019; Barbosa, 2023).

Reconhecer a Amazônia como espaço de diversidade cultural e social implica compreender que os conteúdos curriculares podem ser adaptados às especificidades regionais sem perder sua base conceitual. As categorias analíticas da Sociologia oferecem instrumentos para pensar as relações entre sociedade, natureza, trabalho e cultura a partir de múltiplas realidades, inclusive aquelas marcadas pelo extrativismo do babaçu (Silva, 2023).

A escola pode se constituir como espaço de integração entre conhecimento sistematizado e experiências locais, fortalecendo o sentido de pertencimento dos estudantes. Ao incluir referências às realidades amazônicas nas discussões curriculares, amplia-se a capacidade de análise e interpretação dos fenômenos sociais (Furtado, 2011; Almeida, 2021).

Assim, a incorporação das pautas socioambientais e das epistemologias do território ao currículo das três séries do Ensino Médio pode ocorrer por meio de adaptações pedagógicas que valorizem o contexto amazônico. Essa integração não implica ruptura com as diretrizes

nacionais, mas sua concretização em diálogo com a realidade local. Ao articular conceitos sociológicos às experiências vividas pelas comunidades, a escola fortalece sua função formativa e amplia as possibilidades de construção de conhecimentos socialmente significativos (Oliveira, 2020).

7. PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: TERRITÓRIO E IDENTIDADE NO BICO DO PAPAGAIO/TO

7.1 Propostas curriculares com base em temas geradores (trabalho, cultura, resistência, feminismo comunitário, socioambientalismo)

A adoção de temas geradores no ensino de Sociologia permite que o currículo escolar dialogue com os problemas vividos pelas comunidades, especialmente em territórios como o Bico do Papagaio. Em vez de seguir uma ordem rígida de conteúdos, essa proposta parte da realidade dos/as sujeitos/as, selecionando temas como trabalho, cultura e resistência para orientar as práticas pedagógicas. Essa abordagem, inspirada em Paulo Freire, rompe com a lógica transmissiva do ensino tradicional e valoriza o saber coletivo como ponto de partida para a construção do conhecimento (Freire, 1996).

Trabalhar o tema “trabalho” a partir das experiências das quebradeiras de coco possibilita aos/as estudantes compreenderem as dimensões históricas, econômicas e culturais do extrativismo. Mais do que discutir a divisão social do trabalho em abstrato, os/as professores/as podem propor reflexões sobre o valor do trabalho coletivo, a precarização da atividade extrativista, a invisibilidade do trabalho feminino e os conflitos fundiários relacionados à exploração do babaçu. Esse processo permite entender o trabalho como dimensão política e relacional (Caldas, 2017; Almeida, 2019).

No eixo da cultura, as práticas das quebradeiras revelam saberes, linguagens e rituais que constituem patrimônio imaterial das comunidades amazônicas. O modo de preparar os alimentos, os cantos, os adjuntos e os calendários produtivos são expressões culturais que podem ser analisadas em sala de aula como formas de organizações e resistências. Ao tratar a cultura não como adorno, mas como construção coletiva que expressa valores e modos de vida, o currículo se aproxima da vida concreta dos/as estudantes (Almeida; Santos, 2022; Santos *et al.*, 2017).

A resistência, por sua vez, não é tratada apenas como ação política em espaços institucionalizados, mas como forma cotidiana de afirmação dos modos de vida frente à exclusão e à violência. Ao discutir as estratégias de resistência das quebradeiras, desde a Lei do Babaçu Livre até a ocupação de espaços públicos, professores e professoras ampliam o repertório analítico dos/as estudantes, que passam a compreender a resistência como prática organizada e histórica de grupos subalternizados (Brito, 2019; Ruiz, 2009).

O feminismo comunitário surge como proposta curricular quando se reconhece que as

lutas das mulheres extrativistas são indissociáveis de seus territórios, de seus corpos e de suas coletividades. Discutir gênero a partir das experiências das quebradeiras permite uma abordagem crítica que foge das generalizações urbanas. Trata-se de problematizar a opressão patriarcal em contextos específicos, nos quais as mulheres não lutam apenas por equidade de gênero, mas por terra, floresta e autonomia coletiva (Dias; Pereira, 2022; Silva, 2023).

O eixo do socioambientalíssimo oferece oportunidade para tratar das interações entre natureza e sociedade, com base em vivências que enfrentam a destruição ambiental como ameaça concreta à existência coletiva. Os babaquais, constantemente ameaçados por cercamentos e queimadas, são espaços de vida e produção. Trabalhar esse tema em sala de aula contribui para desenvolver uma consciência ecológica que reconhece os territórios como sujeitos ameaçados por lógicas de mercado e não como espaços vazios (Santos, 2018; Almeida, 2021).

Ao escolher temas como esses, os/as professores/as não abandonam os conteúdos clássicos da Sociologia, mas os reorganizam a partir de experiências concretas. Discussões sobre desigualdade, classe social, poder, cultura e socialização ganham novas camadas de sentido quando articuladas aos contextos locais. Essa articulação entre conteúdo e território dá ao/a estudante a oportunidade de compreender a Sociologia como ferramenta para interpretar e transformar a sua própria realidade (Santos; Santos, 2022; Azevedo, 2019).

A escolha dos temas geradores deve ser feita de forma participativa, respeitando as demandas e as vivências da comunidade escolar. Reuniões com estudantes, pais, lideranças locais e professores/as de outras áreas do conhecimento contribuem para mapear os temas mais relevantes para aquele contexto. Essa escuta coletiva fortalece o vínculo entre escola e comunidade e garante que o currículo não seja uma imposição, mas uma construção democrática e situada (Gomes, 2020; Sena et al., 2023).

A flexibilidade metodológica é uma marca das propostas baseadas em temas geradores. Em vez de uma sequência fixa de aulas, o planejamento se constrói a partir do aprofundamento do tema escolhido, utilizando diferentes estratégias: rodas de conversa, projetos de pesquisa, saídas de campo, produções artísticas, entrevistas com moradores e análises de documentos. Essa variedade metodológica estimula a criatividade docente e amplia as formas de aprendizagem (Almeida, 2019; Oliveira, 2020).

Essa abordagem exige uma mudança na postura docente: o/a professor deixa de ser o/a detentor/a do saber e passa a atuar como mediador/a de processos. Ele/a escuta, provoca, sistematiza e compartilha saberes com os/as estudantes, reconhecendo que todos têm algo a ensinar. Esse deslocamento de função rompe com o modelo autoritário da escola e cria

condições para uma pedagogia mais horizontal e dialógica, baseada na confiança e no respeito mútuo (Freire, 2011; Furtado, 2011).

Ao propor temas geradores, o/a professor/a também assume o compromisso de produzir materiais didáticos que reflitam os conteúdos discutidos em sala de aula. Isso pode incluir a elaboração de textos coletivos, cartilhas, cadernos pedagógicos, vídeos e registros das vivências da turma. Tais materiais se tornam memória do processo formativo e reforçam o protagonismo estudantil. Além disso, registram saberes do território que, muitas vezes, não estão presentes nos livros didáticos tradicionais, contribuindo para sua valorização (Santos; Santos, 2022; Almeida; Santos, 2022).

A avaliação também se reinventa nesse modelo. Em vez de medir memorização, avalia-se a participação, a escuta, a construção coletiva de saberes e o engajamento com o processo. Portfólios, relatos reflexivos, observação de campo e rodas de avaliação substituem provas tradicionais, possibilitando uma compreensão mais humana e integral da aprendizagem. Essa mudança valoriza o percurso do/a estudante e reforça a ideia de que aprender é também se transformar (Barbosa, 2023; Ruiz, 2009).

As propostas baseadas em temas geradores fortalecem a interdisciplinaridade e estimulam o diálogo com outras áreas do conhecimento. A partir do tema do trabalho, por exemplo, é possível construir pontes com a Geografia a História e nas escolas do campo com a disciplina de Saberes e Fazer do Campo; com o feminismo comunitário, dialoga-se com Língua Portuguesa e Biologia. Essa articulação rompe com a fragmentação do saber e promove uma visão mais integrada do mundo, contribuindo para uma educação mais completa e situada (Silva, 2023; Oliveira, 2020).

Trabalhar com temas geradores também significa afirmar a potência da escola pública como espaço de resistência e produção de saberes enraizados no território. É nesse sentido que o ensino de Sociologia se fortalece como instrumento de leitura crítica da realidade, de fortalecimento da identidade coletiva e de formação para a cidadania ativa. A escolha dos temas e das metodologias passa a ser um ato político, comprometido com a emancipação dos/as sujeitos/as (Azevedo, 2019; Almeida, 2021).

Afirmar que as propostas curriculares baseadas em temas geradores permitem que o ensino de Sociologia se enraíze na vida dos estudantes. Ao partir das experiências reais e coletivas, o currículo deixa de ser reprodução e se torna processo. Essa pedagogia do território, construída com base no diálogo, na escuta e na presença, mostra que é possível ensinar Sociologia de forma viva, crítica e transformadora, mesmo nos contextos mais desafiadores (Freire, 2011; Furtado, 2011).

7.2 Possibilidades interdisciplinares com Geografia, saberes e fazeres do Campo, História e Biologia

As práticas educativas construídas no Bico do Papagaio/TO revelam que a integração entre Sociologia, Geografia, História, Saberes e Fazeres do Campo e Biologia não é uma abstração metodológica, mas uma necessidade para compreender a complexidade dos modos de vida das quebradeiras de coco. Esses saberes, quando articulados de forma horizontal, fortalecem o entendimento do território como um espaço vivo e em disputa, onde o ensino deixa de ser fragmentado para se tornar ação reflexiva e situada (Santos; Santos, 2022).

A cartografia social quando desenvolvida nas escolas da região permite que os/as estudantes visualizem não apenas o espaço físico, mas também as dinâmicas sociais que o atravessam. Ao mapear os pontos de extrativismo do coco, as áreas de conflito agrário e os locais de memória coletiva, a Geografia encontra na Sociologia uma aliada para interpretar as relações de poder, as estratégias de resistência e os sentidos atribuídos ao território pelas comunidades (De Novaes; Araujo, 2016).

Os arquivos de história oral registrados nas escolas, especialmente com a participação das mulheres mais velhas da comunidade, tornam-se ferramentas pedagógicas para recuperar os processos de luta e organização popular. As narrativas sobre a origem das associações, os enfrentamentos com fazendeiros e a conquista da Lei do Babaçu Livre não apenas reconstituem o passado, mas servem de base para análises sociológicas sobre conflitos, participação política e movimentos sociais (Bezerra et al., 2013).

O estudo da ecologia do babaçu, articulado à discussão sobre sustentabilidade e trabalho feminino, possibilita uma aproximação entre Biologia e Sociologia que valoriza tanto os ciclos naturais quanto as formas de uso e partilha construídas coletivamente. O conhecimento empírico das quebradeiras, ao ser trazido para a escola, oferece elementos para discutir a relação entre saber tradicional e ciência, superando hierarquias epistêmicas (Dias; Pereira, 2022).

As práticas alimentares das comunidades extrativistas, quando analisadas sob o ponto de vista da interdisciplinaridade, revelam relações de poder, memória e biodiversidade. Enquanto a disciplina de Saberes e Fazeres do Campo permite que a juventude entenda as dinâmicas relacionadas a agricultura familiar atual a partir das práticas de períodos anteriores a História investiga as transformações culturais no preparo dos alimentos, a Biologia estuda os nutrientes e espécies utilizadas, e a Sociologia interpreta como a divisão sexual do trabalho estrutura as atividades de produção e reprodução no espaço doméstico e coletivo (Marinho, 2016).

A observação dos trajetos das quebradeiras até os babaquais, muitas vezes realizados por trilhas antigas, permite desenvolver projetos interdisciplinares com foco em território, paisagem e organização social. Os/as estudantes, ao acompanhar esses caminhos, identificam os pontos de extratificação, os espaços de sociabilidade e as áreas em disputa, articulando a análise geográfica da paisagem à compreensão sociológica das práticas cotidianas (Rodrigues; Cançado; Pinheiro, 2020).

Ao investigar o extrativismo como prática econômica e cultural, os/as estudantes compreendem os impactos da exploração predatória do babaçu nos modos de vida das mulheres. Essa abordagem permite ao componente curricular de Saberes e Fazer do Campo dialogar a respeito da importância da prática do extrativismo do coco realizada de forma sustentável pelas mulheres, à Biologia identificar os danos à regeneração da palmeira, à Geografia entender a expansão da monocultura, e à Sociologia questionar as estruturas que subordinam os saberes tradicionais às lógicas do mercado (Oliveira, 2020).

Projetos que exploram os conflitos socioambientais na região ampliam o entendimento dos/as estudantes sobre as contradições entre desenvolvimento e preservação. A interdisciplinaridade se materializa ao analisar os impactos das políticas públicas sobre as comunidades extrativistas, cruzando os dados históricos com levantamentos geográficos e indicadores ecológicos, e discutindo, com base sociológica, os limites da legislação ambiental (Fideles, 2012).

A criação de hortas escolares comunitárias, por exemplo, promove o aprendizado integrado sobre cultivo, alimentação saudável e cuidado com o território. A disciplina de Saberes e Fazer do Campo se debruça sobre o processo de produção de alimentos agroecológicos; a Biologia germinação e nutrição das plantas; a Geografia analisa o uso do solo; a História investiga as práticas ancestrais de cultivo; e a Sociologia interpreta o envolvimento coletivo como expressão de resistência e reconstrução de vínculos comunitários (Bonamigo, 2014).

A sistematização dessas experiências em feiras escolares, cadernos de campo e produções audiovisuais potencializa a aprendizagem e reforça o protagonismo dos/as estudantes. Cada produto elaborado não é apenas resultado didático, mas um ato político de valorização do território e de seus/as sujeitos/as. A escola passa a ser não apenas espaço de transmissão, mas lugar de criação, escuta e visibilidade das lutas locais (Santos, 2018).

As ações que envolvem produção de cartilhas, cadernos pedagógicos, vídeos e relatos fortalecem o vínculo entre os conteúdos escolares e os saberes da comunidade. A Sociologia contribui com a escuta dos/as sujeitos/as; a História organiza as temporalidades; a Geografia

mapeia os deslocamentos e a territorialidade; e a Biologia analisa os ciclos naturais; enquanto a disciplina de Saberes e Fazer do campo sistematiza os saberes a partir da realidade do Território. A síntese interdisciplinar transforma essas ações em exercício de cidadania crítica (Dias; Pereira, 2022).

A avaliação, nesse contexto, não é limitada por critérios rígidos, mas busca refletir os percursos de aprendizagem, o envolvimento dos estudantes e a qualidade das interações. A observação participativa, os registros reflexivos e os produtos coletivos tornam-se instrumentos avaliativos que respeitam os tempos do território e a singularidade de cada prática. A interdisciplinaridade não fragmenta: ela reconstrói sentidos (Fideles, 2012).

A formação dos/as professores/as também precisa acompanhar essa proposta pedagógica. A interdisciplinaridade exige não apenas boa vontade, mas compreensão teórica e metodológica que sustente a ação integrada. Grupos de estudo, oficinas territoriais e parcerias com universidades são caminhos para consolidar práticas interdisciplinares que respeitem o contexto amazônico e as epistemologias locais (Bonamigo, 2014).

Quando o corpo docente constrói em conjunto os planos de ensino a partir de temas do território, rompe com o isolamento disciplinar e potencializam o currículo. O planejamento compartilhado entre áreas permite que os conteúdos dialoguem entre si e com a vida dos/as estudantes, fortalecendo a autonomia pedagógica das escolas e a coesão do projeto político-pedagógico (Rodrigues; Cançado; Pinheiro, 2020).

É importante reafirmar que a interdisciplinaridade não é recurso didático pontual, mas fundamento de uma prática que deseja reconhecer o território como sujeito formativo. No Bico do Papagaio/TO, é possível que essa abordagem transforme a escola em lugar de travessia entre saberes, onde a Sociologia deixe de ser uma disciplina isolada e passe a compor uma rede viva de aprendizagem e resistência (Santos, 2018).

7.3 A construção de um currículo vivo, plural, emancipador

Pensar um currículo vivo implica deslocar o olhar da prescrição de conteúdos para a escuta dos territórios. No Bico do Papagaio, as práticas construídas com base nas vivências das quebradeiras de coco apontam para uma escola que não se limita à transmissão de saberes, mas se propõe a criar caminhos de aprendizagem vinculados às lutas, às memórias e às esperanças da comunidade. Esse currículo se move com o território, reconhecendo sua potência formativa (Santos; Santos, 2022).

A pluralidade se afirma quando o currículo deixa de se basear em uma narrativa única

e incorpora múltiplas vozes. As epistemologias das mulheres extrativistas, os saberes ancestrais, as linguagens afetivas e os modos de organização coletiva são exemplos de conhecimentos que precisam estar presentes nas práticas escolares. Essa pluralidade rompe com a homogeneização curricular e amplia as possibilidades de construção de conhecimento (Almeida; Santos, 2022).

A construção de um currículo emancipador se realiza quando o/a estudante se reconhece como sujeito/a do processo formativo. Ao participar da escolha dos temas, ao construir saberes a partir da sua realidade e ao atuar como pesquisador/a do território, ele/a se torna protagonista da aprendizagem. A escola, nesse sentido, deixa de ser espaço de adaptação e se torna lugar de reinvenção da vida e da cidadania (Freire, 2011).

A vitalidade do currículo está na sua capacidade de se transformar com as práticas e de responder aos desafios concretos. As experiências das quebradeiras mostram que não há separação entre conteúdo e contexto: aquilo que se vive na comunidade é o que deve ser problematizado em sala de aula. Essa lógica aproxima a escola das comunidades e valoriza os saberes que, muitas vezes, foram historicamente silenciados (Dias; Pereira, 2022).

Um currículo que se propõe vivo precisa reconhecer os ciclos e os ritmos do território. As estações, as colheitas, os períodos de maior intensidade de trabalho e os momentos de luta comunitária devem ser considerados no planejamento escolar. Essa sintonia entre tempo da escola e tempo da comunidade contribui para uma formação que respeita os modos de vida e fortalece o vínculo entre escola e território (Rodrigues; Cançado; Pinheiro, 2020).

A pluralidade curricular também se manifesta na linguagem. Incorporar cantos, narrativas, poemas, práticas corporais e expressões simbólicas amplia o repertório expressivo dos/as estudantes e valoriza a diversidade cultural do território. O currículo, ao se abrir a essas linguagens, deixa de ser linear e abstrato para se tornar sensível e relacional, construído com o corpo inteiro e não apenas com a razão (Kochen *et al.*, 2023).

A emancipação curricular exige que a escola se posicione politicamente diante das injustiças que atravessam os territórios. O silêncio frente às violências sofridas pelas comunidades extrativistas legitima as estruturas de exclusão. Por isso, o currículo precisa se construir também como denúncia, como afirmação de direitos e como instrumento de enfrentamento às múltiplas formas de opressão (Shiraishi Neto; Lima, 2021).

A escuta é um dos pilares desse novo currículo. Escutar os/as estudantes, familiares, lideranças comunitárias e os saberes que circulam fora da escola permite romper com a lógica unilateral do ensino. Essa escuta não é passiva, mas ativa e implicada. Ela orienta os projetos, redefine prioridades e constrói confiança. Ao ser escutado, o território passa a ser reconhecido como sujeito pedagógico (Lefèvre; Lefèvre; Teixeira, 2000).

A construção de um currículo vivo depende do comprometimento dos/as educadores/as com a realidade social que os/as cerca. Não se trata apenas de aplicar métodos diferentes, mas de transformar a intencionalidade do ensino. Os/as professores que se identificam pertencentes ao território transformam a aula em espaço de encontro, provocação e criação coletiva. São esses encontros que dão sentido ao currículo (Freire, 2011).

A gestão democrática da escola é condição para que esse currículo se realize. Quando professores/as, estudantes, funcionários e comunidade compartilham decisões sobre o projeto político-pedagógico, as práticas se tornam mais coerentes com os princípios que se deseja afirmar. O currículo deixa de ser imposição e passa a ser construção coletiva, alimentada pela diversidade de experiências e de perspectivas (Bonamigo, 2014).

A escola que se abre à diversidade epistêmica do território amplia o conceito de conhecimento e fortalece a identidade dos/as estudantes. As experiências formativas deixam de seguir padrões pré-definidos e passam a refletir os sentidos que emergem do chão onde se pisa. Ao incluir no currículo o saber das quebradeiras, os ciclos produtivos locais, as formas de organização comunitária e as práticas de cuidado com a natureza, a escola se torna também território (Silva, 2023).

O currículo plural é construído na travessia entre diferentes campos do saber, culturas e temporalidades. Ele respeita as marcas da oralidade, o tempo da escuta e a densidade da experiência vivida. No caso das comunidades do Bico do Papagaio/TO, isso significa reconhecer a circularidade dos saberes das mulheres extrativistas e abrir espaço para que suas narrativas não apenas entrem na escola, mas transformem o modo como se aprende (Brito, 2019).

A escola que constrói um currículo emancipador compreende a aprendizagem como experiência coletiva. A sala de aula se torna espaço de produção e circulação de saberes que nascem no território, mas dialogam com o mundo. Essa conexão amplia o horizonte dos/as estudantes sem romper seus vínculos com a comunidade. Aprender, nesse contexto, é também um gesto de pertencimento e responsabilidade (Freire, 2011).

Essa proposta exige que os processos avaliativos sejam repensados. Em vez de medir rendimento com base em critérios externos, a avaliação deve considerar o envolvimento dos/as estudantes, a potência de suas perguntas, a qualidade de suas escutas e o impacto das ações no coletivo. Avaliar passa a ser acompanhar processos, reconhecer percursos e alimentar novas possibilidades de criação (Fideles, 2012).

O currículo vivo não se define apenas pelos conteúdos, mas pela forma como esses conteúdos são vividos. Ele se reinventa nas rodas de conversa, nas caminhadas pelo território,

nas visitas às casas das quebradeiras, nas produções colaborativas. São essas experiências que garantem densidade formativa à escola e que a conectam à realidade da juventude amazônica (Almeida, 2021).

A pluralidade não é apenas aceitação da diferença, mas compromisso com a justiça social. Um currículo plural não pode silenciar as violências de gênero, os conflitos fundiários, a exploração do trabalho, o racismo ambiental. Ele precisa transformar essas realidades em campo de análise, debate e ação pedagógica. Ao fazer isso, forma sujeitos implicados na transformação social (Shiraishi Neto; Lima, 2021).

Em contextos como a região do Bico do Papagaio/TO, a construção de um currículo plural depende do reconhecimento das múltiplas territorialidades que coexistem na escola. Crianças e jovens quilombolas, ribeirinhos, indígenas e extrativistas compartilham o espaço escolar, mas não vivenciam os mesmos modos de vida. Valorizar essa diversidade é condição para construir uma escola que respeite os direitos e a dignidade de todos e todas (Silva, 2018).

A pedagogia do território, ao ser incorporada como orientação curricular, desloca a centralidade do conteúdo para a vivência. Essa perspectiva convida os/as educadores/as a repensar o tempo da aula, a organização do espaço, o planejamento e a própria função da escola. O currículo, então, deixa de ser um conjunto de objetivos para se tornar um caminho compartilhado entre escola e comunidade (Santos; Santos, 2022).

A construção de um currículo vivo, plural e emancipador é um processo inacabado, em constante reinvenção. Ela exige coragem para romper com o instituído, escuta para acolher os saberes do território, e compromisso com a dignidade dos/as sujeitos/as. No Bico do Papagaio/TO, essa construção se faz a partir das **palmas cortadas** das quebradeiras, dos cantos nas roças e das vozes que se recusam a calar (Almeida; Santos, 2022).

Concluir esta seção é afirmar que o currículo que emerge das práticas das quebradeiras não cabe nos moldes tradicionais da escola. Ele exige que se pense a educação como relação, como luta e como esperança. Essa não é uma proposta pronta, mas um convite permanente à escuta, à criação e à resistência, para que a escola deixe de ensinar sobre o território e passe a ensinar com ele (Freire, 2011).

7.4 Produto educacional: Sequência Didática

Nome da Instituição: Escola Estadual

Disciplina: Sociologia no Bico do Papagaio

Carga-horária: 10 hora-aula (1 aulas por semana, cada uma de 50 minutos)

Público-alvo: alunos do 2ª série do ensino médio

Professora: Lavina Pereira da Silva

AULA 1 e 2	
Tema	Território, identidade e comunidades tradicionais
Conteúdo	Conceito sociológico de território; identidade coletiva; comunidades tradicionais amazônicas; extrativismo do coco babaçu
Objetivos de aprendizagem	Compreender o território como construção social; analisar a relação entre identidade e práticas extrativistas; reconhecer a importância sociocultural das quebradeiras de coco babaçu
Competências específicas de Sociologia (BNCC)	Analisar relações de poder e desigualdades; compreender processos de formação social e cultural
Habilidades da BNCC	EM13CHS201; EM13CHS202; EM13CHS401
Metodologia	Aula expositiva-dialogada; leitura orientada de texto “saga no babaçual: modos de viver das mulheres quebradeiras de babaçu de piaçava (o território dos babaçuais)”, de Silva (2026); roda de conversa; análise de mapas territoriais da região; produção de texto reflexivo.
Materiais e recursos	Texto da dissertação; mapas do Tocantins; documentário sobre quebradeiras; quadro e projetor
Referências	Brasil (2018); Quijano (2005); Santos (2007); Silva (2026).

AULA 3 e 4	
Tema	Colonialidade do poder e invisibilização de saberes
Conteúdo	Colonialidade (Quijano); epistemologias do Sul (Santos); saberes tradicionais e currículo escolar
Objetivos de aprendizagem	Identificar processos de invisibilização no currículo; analisar a colonialidade como estrutura social; refletir sobre saberes não hegemônicos
Competências específicas	Problematizar desigualdades sociais; analisar relações entre conhecimento e poder
Habilidades BNCC	EM13CHS103; EM13CHS204; EM13CHS503
Metodologia	Estudo de caso; análise crítica da BNCC; debate orientado do texto: “As práticas do comum e do adjunto enquanto formas de luta e resistência das mulheres quebradeiras de babaçu de Piaçava” (p.84), de Silva (2026); produção de mapa conceitual
Materiais	Trechos da BNCC; textos de Quijano e Grosfoguel; cartolina
Referências	Quijano (2005); Grosfoguel (2008); Brasil (2018); Silva (2026).

AULA 5 e 6	
Tema	Trabalho, gênero e organização coletiva
Conteúdo	Divisão social do trabalho; trabalho feminino; mutirão e adjunto; organização das quebradeiras
Objetivos	Analisar o trabalho extrativista sob perspectiva sociológica; compreender gênero e organização coletiva; relacionar teoria e realidade local
Competências	Analisar mundo do trabalho; compreender dinâmicas sociais regionais
Habilidades	EM13CHS301; EM13CHS302; EM13CHS401

BNCC	
Metodologia	Entrevista com extrativista (ou relato); análise sociológica guiada; seminário em grupo.
Materiais	Gravador/celular; textos sociológicos; quadro
Referências	Antunes (2009); Saffioti (2013); Brasil (2018); Silva (2026).

AULA 7 e 8	
Tema	Práticas socioculturais amazônicas e experiências das quebradeiras de coco babaçu
Conteúdo	Cultura e práticas socioculturais; saberes tradicionais; organização coletiva (mutirão e adjunto); território e identidade; gênero e trabalho extrativista; resistência sociopolítica
Objetivos de aprendizagem	Compreender as práticas das quebradeiras como expressão sociocultural e política; analisar a relação entre território, trabalho e identidade; reconhecer os saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento; desenvolver leitura sociológica da realidade amazônica local
Competências específicas (BNCC – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	Analisar relações sociais e processos de desigualdade; compreender conflitos territoriais e disputas por recursos; valorizar a diversidade cultural e os direitos humanos
Habilidades da BNCC	EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS401
Metodologia	1) Aula expositivo-dialogada sobre práticas socioculturais amazônicas; 2) Exibição de vídeo ou relato oral de quebradeira de coco; 3) Leitura orientada de trecho documental; 4) Roda de conversa problematizadora (inspiração freireana); 5) Produção de texto analítico ou mapa conceitual relacionando prática extrativista, território e resistência.
Materiais e recursos	Projeto multimídia; mapa da região do Bico do Papagaio; documentário sobre quebradeiras; trechos da dissertação; quadro e marcadores; cartolina
Avaliação	Avaliação formativa por participação na roda de conversa; análise do texto produzido; capacidade de mobilizar conceitos sociológicos (território, identidade, cultura, trabalho, resistência).
Referências	Brasil (2018); Quijano (2005); Santos (2007); Freire (1996), Silva (2026).

AULA 9 e 10	
Tema	Pautas socioambientais e epistemologias do território amazônico
Conteúdo	Questões socioambientais na Amazônia; conflitos territoriais; desenvolvimento e sustentabilidade; epistemologias do Sul; saberes tradicionais e justiça ambiental
Objetivos de aprendizagem	Analisar as principais pautas socioambientais que atravessam o território amazônico; compreender os conflitos entre modelos de desenvolvimento; reconhecer as epistemologias territoriais como formas legítimas de produção de conhecimento; desenvolver posicionamento crítico fundamentado em conceitos sociológicos.
Competências específicas (BNCC – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	Analisar processos sociais, políticos e econômicos que produzem desigualdades; compreender conflitos territoriais e disputas por recursos; valorizar a diversidade cultural e os direitos humanos.
Habilidades da BNCC	EM13CHS103; EM13CHS401; EM13CHS503
Metodologia	1) Aula expositivo-dialogada com problematização inicial sobre “desenvolvimento” e “progresso”; 2) Análise de notícia ou estudo de caso sobre conflito socioambiental na região amazônica; 3) Leitura orientada de trecho teórico sobre epistemologias do território; 4) Debate estruturado (modelo júri simulado ou painel de especialistas); 5) Produção de síntese crítica relacionando território, saber e resistência.
Materiais e recursos	Reportagem atual sobre conflitos socioambientais; mapa da Amazônia Legal; textos de apoio; projetor multimídia; quadro branco; fichas para debate.
Avaliação	Avaliação formativa baseada na participação no debate, na capacidade de articular conceitos sociológicos (território, colonialidade, sustentabilidade, justiça ambiental) e na produção escrita final.
Referências	Brasil (2018); Santos (2007); Quijano (2005); Mignolo (2003), Silva (2026).

A proposta de ensino apresentada nesta seção evidencia que a articulação entre território, identidade e currículo não constitui mera estratégia metodológica, mas posicionamento político-pedagógico diante das disputas que atravessam o Bico do Papagaio. Ao organizar o ensino de Sociologia a partir de temas geradores e de práticas interdisciplinares enraizadas nas experiências das quebradeiras de coco babaçu, afirma-se a centralidade do território como instância formativa. A Sociologia deixa de operar como discurso abstrato e deslocado para tornar-se instrumento de leitura crítica das relações de poder, das desigualdades socioambientais e das lutas coletivas que estruturam a vida local. Nesse movimento, o currículo não apenas incorpora conteúdos regionais, mas reconfigura sua lógica, reconhecendo as epistemologias amazônicas como produtoras legítimas de conhecimento.

Concluir esta seção é reafirmar que um currículo vivo, plural e emancipador só se sustenta quando há coerência entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e compromisso ético com o território. A sequência didática proposta demonstra que é possível articular competências da BNCC a experiências concretas, tensionando a colonialidade do saber e ampliando os horizontes formativos dos/as estudantes. Ao ensinar Sociologia com o território (e não apenas sobre ele) a escola pública do Bico do Papagaio/TO pode consolidar-se como espaço de resistência epistemológica, fortalecimento identitário e formação de sujeitos críticos capazes de intervir nas realidades que os constituem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da problematização acerca das tensões entre o currículo oficial de Sociologia e as realidades socioterritoriais do Bico do Papagaio/TO, interrogando em que medida o ensino médio, sob a égide da BNCC, seria capaz de dialogar com os saberes e práticas das quebradeiras de coco babaçu. Ao longo da investigação, evidenciou-se que o ensino de Sociologia na região encontra-se atravessado por uma dupla determinação: de um lado, as prescrições normativas nacionais, estruturadas em competências e habilidades padronizadas; de outro, as demandas concretas de um território marcado por conflitos agrários, desigualdades históricas e forte presença de comunidades tradicionais. O currículo, nesse cenário, revela-se campo de disputa simbólica, no qual se confrontam projetos distintos de formação.

Os dados indicaram que, embora a BNCC ofereça margens para abordagens críticas e contextualizadas, sua operacionalização depende intensamente das condições estruturais das escolas e da autonomia efetivamente exercida pelos docentes. A precarização do tempo pedagógico, a fragmentação curricular e a escassez de materiais didáticos situados limitam a consolidação de práticas territorializadas. Assim, a possibilidade de um ensino enraizado no contexto amazônico não está garantida pelo texto normativo, mas condicionada às mediações institucionais e às estratégias construídas no cotidiano escolar.

Constatou-se que os/as professores/as reconhecem a potência sociológica das experiências das quebradeiras de coco babaçu, sobretudo para o tratamento de categorias como trabalho, gênero, território, poder e resistência. No entanto, a inserção desses saberes no ensino ocorre, em grande medida, por iniciativa individual, e não como diretriz sistemática do currículo formal. Tal constatação evidencia tanto a agência docente quanto a ausência de políticas curriculares comprometidas com a pluralidade epistemológica.

No plano formativo, observou-se que a formação inicial em Ciências Sociais ainda apresenta lacunas no que concerne à incorporação das epistemologias amazônicas e das perspectivas decoloniais. A colonialidade do saber manifesta-se na centralidade conferida a referenciais eurocêntricos, frequentemente tratados como universais, enquanto os conhecimentos produzidos no território permanecem relegados à condição de objeto empírico. Essa hierarquização epistêmica reproduz, no interior da escola, assimetrias históricas que atravessam a própria constituição do campo científico.

Não obstante tais limites, a pesquisa identificou experiências pedagógicas contra-hegemônicas que articulam teoria sociológica e realidade local de maneira crítica e criativa. Nessas práticas, o extrativismo do babaçu emerge como eixo articulador privilegiado para a

construção de aprendizagens significativas, permitindo aos/às estudantes reconhecerem nas dinâmicas de sua comunidade as categorias analíticas mobilizadas em sala de aula. O território deixa de ser cenário e torna-se fonte de problematização sociológica.

As contribuições deste estudo situam-se, portanto, em dois níveis complementares. No plano teórico, reafirma-se a necessidade de tensionar a colonialidade do currículo e de ampliar o debate sobre justiça cognitiva no ensino de Sociologia. No plano pedagógico, demonstra-se que é possível reorganizar conteúdos clássicos a partir de temas geradores vinculados ao território, fortalecendo a identidade dos/as estudantes e promovendo uma consciência crítica sobre as dinâmicas socioambientais que os constituem.

Reconhecem-se, contudo, limites inerentes ao recorte territorial e ao universo empírico investigado, que não permitem generalizações apressadas para outras realidades amazônicas ou brasileiras. Tais limites, longe de fragilizar o estudo, indicam a necessidade de novas pesquisas comparativas que aprofundem a análise das relações entre currículo, território e saberes tradicionais em diferentes contextos.

Dessa forma, reafirma-se a urgência de políticas de formação continuada que promovam a integração entre currículo, território e epistemologias locais, bem como a revisão dos materiais didáticos à luz das especificidades regionais. Conclui-se que o ensino de Sociologia, quando comprometido com a realidade amazônica e atento às vozes historicamente silenciadas, pode constituir-se como espaço de resistência epistemológica e de produção de sentidos emancipatórios. Em territórios como o Bico do Papagaio/TO, ensinar Sociologia é também disputar narrativas sobre o mundo e afirmar que o conhecimento não se produz apenas nos centros hegemônicos, mas também nas mãos que quebram o babaçu e constroem, cotidianamente, modos de existir e reexistir.

REFERÊNCIAS

- ALFACE, Bruno Santiago. *Jovens, rurais e comunicadores: Uma experiência educomunicativa no Bico do Papagaio (TO)*. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10955>
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quebradeiras de coco babaçu: um século de mobilizações e lutas-Repertório de fontes documentais e arquivísticas, dispositivos legais e ações coletivas (1915-2018)*. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2019.
- ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. *As filhas das palmeiras do coco babaçu: memórias e resistências nos modos de vida de quebradeiras de coco de São Miguel do Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4308>.
- ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de; DOS SANTOS, Juscelino Laurindo. Região Ecológica Dos Babaçuais: Uma Mirada A Partir Das Mulheres Quebradeiras De Coco Babaçu E Seus Modos De Vida, Bico Do Papagaio (TO). *Amazonica: Revista de Antropologia*, v. 14, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/11312/9412>
- ARAÚJO, Leididaina *et al.* Mulheres quebradeiras de coco babaçu e movimentos sociais. *P2P e Inovação*, v. 3, n. 2, p. 161-176, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/3817>.
- AZEVEDO, Milena Botelho Lena. *O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu: uma análise sociológica*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2902/1/Milena%20Botelho%20Azevedo%20Lena%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AZEVEDO, Rafaela Reis; FERREIRA, Luciana Gomes. Ensino de Sociologia na Educação Básica: perspectivas docentes sobre desafios contemporâneos. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12295/6513>.
- BARBOSA, Virginia Maria Lima. *A lei babaçu livre como estratégia de proteção do patrimônio cultural das quebradeiras de coco do norte do Brasil*. Dissertação (Mestrado em História das Populações Amazônicas) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5590/1/Virginia%20Maria%20Lima%20Barbosa%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERALDO, Keile Aparecida. *Dimensões do desenvolvimento rural: uma análise dos PROINFs no Território Bico do Papagaio do Tocantins*. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149321>
- BEZERRA, Maria do Socorro Soares *et al.* *Ecos e silenciamentos na luta do Padre Josimo junto aos movimentos sociais da região do Bico do Papagaio-TO na década de 1980*. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4744>

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, Flávio Rafael. *Análise emergética do babaçu e da macaúba quando destinados à produção de biodiesel*. Dissertação (Mestrado em Agroenergia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/573>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394/1996 (LDB) e estabelece a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRITO, Kathiane Santana. “*Não existe babaçu livre em terra presa*”: estratégia, autonomia e resistência dos babaçuais. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1291>.

CALDAS, Bruna Raissa Cruz. *Estratégias de resistência das quebradeiras de coco da região ecológica do babaçu: luta pelas políticas públicas educacionais e agrícolas*. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/822>.

CANDIDO, Antonio. Sociologia, ensino e estudo. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 275-289, 1949. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/artigos-ensino-de-sociologia/>.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

DE NOVAES, Jurandir Santos; ARAUJO, Helciane de Fátima Abreu. *Cartografia social na região ecológica do babaçu: estratégias de quebradeiras de coco e processos sociais atinentes aos babaçuais*. *Revista de Políticas Públicas*, p. 179-188, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321153853016/321153853016.pdf>

DIAS, Millena Ayla da Mata; PEREIRA, Kelci Anne. Mulheres, floresta e extrativismo:: modos de ser, existir, educar e resistir de quebradeiras de coco babaçu da comunidade “Sítio”(Cristino Castro, Piauí/Brasil). *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 39, n. 1, p. 372-394, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v39i1.13093>

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

FIDELES, Divino Júnior. *Terra, água, subsolo: os efeitos territoriais da mineração ilegal em áreas de populações tradicionais*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/3abaf576-8e61-47fb-ab4c-4071b3506c06/content>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. *Aquilombamento no Maranhão: um rio grande de (im)possibilidades*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/503/1/Tese%20Marivania%20Leonor%20Souza%20Furtado.pdf>.

GOMES, Bruna Caroline dos Santos. *Empreendedorismo social e desenvolvimento sustentável: um estudo sobre a cadeia produtiva do babaçu no município de Itapecuru-Mirim - MA*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/3201>.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Banco de Dados Cidades@, 2018.

KOCHEN, Vera Lucia et al. *Daqui, mas nem sempre por aqui: a literatura amazônica na sala de aula e as mulheres que escrevem*. Belém: Editora Floresta Crítica, 2023.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. In: *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. 2000. p. 138-138.

LENA, Milena Botelho Azevedo. *Narrativa e memória: o trabalho das quebradeiras de coco da região do Bico do Papagaio - TO*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2902>.

LEVY, Herbert Costa. *Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente, Araguatins/ Tocantins: perspectivas, mudanças e relações* / Herbert Costa Levy. -- 2023. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/Herbert_Costa_L Levy.pdf.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Denise Lima Cavalcante. *Supressão de plantas espontâneas com palha de babaçu na cultura do arroz*. Dissertação (Mestrado em Agroecologia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/99>.

MELO, Andréa Siqueira de. *As quebradeiras de coco babaçu e os desafios do uso sustentável da floresta: a luta pela terra pós democratização do Brasil e desenvolvimento econômico*. Dissertação (Mestrado em História das Populações Amazônicas) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5476>.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33–49.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINHEIRO, Eduardo Mendonça. *Diagnóstico dos sistemas de produção agroextrativistas no Maranhão*. Tese (Doutorado em Administração e Sociologia Rural) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/2900/1/TESE%20-%20EDUARDO%20MENDON%C3%A7A%20PINHEIRO%20-%20PPGA%20CCA%20UEMA%202023.pdf>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

RODRIGUES, Waldecy; CANÇADO, Ailton Cardoso; PINHEIRO, Lauro Santos. *Gestão social comparada: territórios da APA Cantão e Bico do Papagaio no Tocantins*. Desenvolvimento Regional em Debate, Mafra, v. 10, p. 703–729, 2020. Universidade do Contestado. Disponível em: <https://doi.org/10.24302/drd.v10i0.2884>.

RUIZ, Javier David Sosa. *Benefícios econômicos a partir da participação em esquemas associativos: o caso das quebradeiras de coco babaçu do povoado Ludovico, município de Lago do Junco-Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/245>.

RUÍZ, Javier David Sosa. *Benefícios econômicos a partir da participação em esquemas associativos: o caso das quebradeiras de coco babaçu do povoado Ludovico, município de Lago do Junco-Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123>

SANTOS, Adriana Siqueira dos; SANTOS, Renato da Silva dos. O aproveitamento total do coco babaçu. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas-EAD) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6354>.

SANTOS, Jaqueline; VIEIRA, Adriana. Mulheres, trabalho e natureza: o protagonismo das quebradeiras de coco babaçu no Tocantins. *Revista Cerrados*, Anápolis, v. 20, n. 2, p. 250–268, 2022. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/cerrados/article/view/40944>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SANTOS, Juscelino Laurindo dos. As filhas das palmeiras do coco babaçu: memórias e resistências nos modos de vida de quebradeiras de coco de São Miguel do Tocantins-TO. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4308/1/AS%20FILHAS%20DAS%20PALMEIRAS%20DO%20COCO%20BABA%C3%87U%20Mem%C3%B3rias%20e%20resist%C3%Aancias>

[%20nos%20modos%20de%20vida%20de%20quebradeiras%20de%20coco%20de%20S%C3%A3o%20Miguel%20do%20Tocantins%20TO_Juscelino%20Laurindo.pdf](#).

SANTOS, Lucélia Neves dos. Arranjos produtivos do coco de babaçu e qualidade de vida na região do Bico do Papagaio - TO. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/232>.

SANTOS, Raimundo Lima dos. O Projeto Grande Carajás e seus reflexos para as quebradeiras de coco babaçu de Imperatriz - MA. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/dcdc8ad1-4cf6-4b67-8cfe-885ef5edd4fb>.

SANTOS, Ronaldo. Impactos das políticas ambientais nas comunidades tradicionais: o caso das quebradeiras de coco babaçu no MATOPIBA. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/783/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ronaldo.pdf>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SENA, Poliana Fernandes et al. Educação e pedagogia da alternância na amazônia: o protagonismo e a resistência do jovem alternante. *Revista InterAção*, v. 48, n. 1, p. 200-215, 2023.

SHIRAISHI NETO, Joaquim; LIMA, Rosirene Martins. Mulheres, práticas de uso comum, cuidado e conservação das florestas de babaçu na Amazônia. *Revista Amazônica de Sociologia e Território*, São Luís, v. 8, n. 1, p. 101–124, 2021.

SILVA, Ileizi Fiorelli. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1844/pdf_60/5410.

SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. *Uma Proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mätyk e Tekator: contribuições para uma Educação Escolar Apinayé Bilingue e Intercultural*. 2024.

SILVA, Lavina Pereira da. *Lutas e resistências de mulheres quebradeiras de coco babaçu: um olhar a partir das práticas dos comuns no território dos babaçuais do povoado Piaçava, município de Nazaré/TO*. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.

SILVA, Lavina Pereira da. *Coletivo de mulheres quebradeiras de coco babaçu: estratégias de resistências e economia solidária*. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Educação, Humanidades e Saúde, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis, 2026.

SILVA, Ileizi Fiorelli. *A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1844/pdf_60/5410.

SILVA, Linalva Cunha Cardoso. *Quebradeiras de coco babaçu, organização e mobilização política no Lago do Junco e Lago dos Rodrigues, região do Médio Mearim (MA): a experiência na fábrica de sabonete*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1312>.

SILVA, Valderiza. *A atuação das lideranças das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/565/1/VALDERIZA.pdf>.

SILVA, Vinícius de Sousa. *Babaçu integral (Attalea speciosa) e subprodutos como fonte alternativa na alimentação animal*. Monografia (Bacharelado em Zootecnia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/982>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Título da pesquisa: O ensino de Sociologia nas escolas amazônicas do Bico do Papagaio/TO: desafios e perspectivas a partir da prática docente e extrativista do coco babaçu.

Pesquisadora: Lavina Pereira da Silva

Programa: Programa de Pós-graduação em Sociologia – PROFSOCIO

Instituição: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

Ano: 2026.

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “*Ensino de Sociologia no Ensino Médio e articulação com o território no Bico do Papagaio*”, desenvolvida no âmbito do Mestrado em (nome do programa).

a) Objetivo da pesquisa

Analisar como professores/as de Sociologia da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio desenvolvem suas práticas pedagógicas em diálogo com o território e com as realidades comunitárias locais.

b) Procedimentos

A participação consistirá no preenchimento de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas, com duração média de 20 a 30 minutos.

c) Riscos

A pesquisa apresenta risco mínimo, podendo haver eventual desconforto ao relatar experiências profissionais. O/a participante poderá deixar de responder qualquer pergunta ou desistir da pesquisa a qualquer momento.

d) Benefícios

Os resultados poderão contribuir para reflexões acadêmicas e institucionais sobre o ensino de Sociologia e a valorização das realidades territoriais no currículo do Ensino Médio.

e) Sigilo

Os dados coletados serão tratados de forma confidencial. Nenhuma informação que permita a identificação dos/as participantes será divulgada. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

f) Contato

Pesquisadora: Lavina Pereira da Silva (lavinasilva131@gmail.com)

Orientador: Prof. Dr. Cloves Barbosa (cloves@unifesspa.edu.br)

Declaro que li as informações acima e concordo voluntariamente em participar da pesquisa.

☐ Concorde em participar

2. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E PROFISSIONAL

2.1 Idade: _____

2.2 Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐ Prefiro não informar

2.3 Formação inicial: _____

2.4 Possui pós-graduação? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

2.5 Tempo total de docência: _____

2.5 Tempo atuando com Sociologia: _____

2.7 Série(s) em que atua:

☐ 1ª série ☐ 2ª série ☐ 3ª série ☐ Mais de uma série

2.8 Tipo de escola:

☐ Urbana

☐ Rural

☐ Escola do campo

☐ Indígena

☐ Quilombola

2.9 Município de atuação: _____

3. PERGUNTAS FECHADAS

3.1 Você adapta os conteúdos curriculares à realidade local e territorial dos/as estudantes?

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

3.2 Você desenvolve atividades de pesquisa sobre a comunidade (entrevistas, mapeamentos, relatos locais)?

☐ Sim, regularmente

☐ Sim, eventualmente

☐ Apenas em projetos específicos

☐ Não

3.3 A escola oferece apoio institucional para práticas contextualizadas?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

Os materiais didáticos contemplam a realidade amazônica e comunidades tradicionais?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

3.4 Você já desenvolveu projetos que dialogaram com a realidade das quebradeiras de coco babaçu ou comunidades extrativistas?

☐ Sim

☐ Não

4. PERGUNTAS ABERTAS

4.1 Como você articula os conteúdos da Sociologia com a realidade territorial dos/as estudantes?

4.2 Quais desafios enfrenta para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas?

4.3 Descreva experiências pedagógicas relacionadas às comunidades tradicionais (se houver).

4.4 Como você compreende o papel da Sociologia na formação dos/as estudantes frente às questões territoriais da região?

4.5 Que mudanças no currículo ou nas políticas educacionais poderiam fortalecer uma Sociologia conectada ao território?



UNIFESSPA
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: TERRITÓRIO E
IDENTIDADE NO BICO DO PAPAGAIO/TO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PROFSOCIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA: TERRITÓRIO E IDENTIDADE NO BICO DO PAPAGAIO/TO

Mestranda: Lavina Pereira da Silva

Professor Orientador:
Prof. Dr. Cloves Barbosa

MARABÁ/PA
2026

1. APRESENTAÇÃO

Este produto educacional, fruto de pesquisa do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PROFSOCIO), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), intitulado *Sociologia no Bico do Papagaio: território, identidade e resistência no currículo escolar* nasce da compreensão de que o ensino de Sociologia, quando desvinculado da realidade concreta dos estudantes, corre o risco de se tornar abstrato e distante das experiências que estruturam a vida social. Situado no contexto da escola pública amazônica, o livro apresenta uma sequência didática construída para a 2ª série do Ensino Médio, articulando território, identidade e práticas socioculturais das comunidades tradicionais, especialmente das quebradeiras de coco babaçu. Ao propor que o território seja entendido como construção social, política e simbólica, a obra desloca o ensino da mera transmissão conceitual para uma perspectiva crítica e situada, na qual os estudantes aprendem a ler o mundo a partir do lugar que ocupam.

O referencial teórico que sustenta a proposta dialoga com autores como Aníbal Quijano, ao problematizar a colonialidade do poder, e Boaventura de Sousa Santos, ao reconhecer as epistemologias do Sul como formas legítimas de produção de conhecimento. Inspirada também na pedagogia crítica de Paulo Freire, a proposta assume que o currículo não é neutro, mas atravessado por disputas simbólicas e políticas. Nesse sentido, o livro tensiona a invisibilização de saberes tradicionais no espaço escolar e propõe práticas pedagógicas que valorizam a experiência, a oralidade, a organização coletiva e os modos de vida amazônicos como conteúdos legítimos de reflexão sociológica.

Ao longo das cinco aulas que compõem a sequência didática, temas como trabalho, gênero, organização coletiva, conflitos socioambientais e justiça ambiental são abordados por meio de metodologias participativas: rodas de conversa, análise de mapas, estudos de caso, júri simulado e produção de textos críticos. A articulação com as competências e habilidades da BNCC demonstra que é possível cumprir as diretrizes nacionais sem abrir mão da centralidade do território. Ao contrário, a obra evidencia que a formação crítica se fortalece quando os conceitos sociológicos dialogam com as vivências locais, permitindo que os estudantes compreendam as relações de poder e as desigualdades que atravessam o Bico do Papagaio.

Mais do que uma proposta metodológica, este produto educacional constitui um posicionamento político-pedagógico. Defende-se que ensinar Sociologia com o território, e não apenas sobre ele, é reconhecer a escola como espaço de resistência epistemológica e de fortalecimento identitário. Ao integrar fundamentos teóricos consistentes, compromisso ético e práticas pedagógicas contextualizadas, a obra afirma a possibilidade de um currículo vivo, plural e emancipador, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel nas transformações sociais que marcam a Amazônia contemporânea.

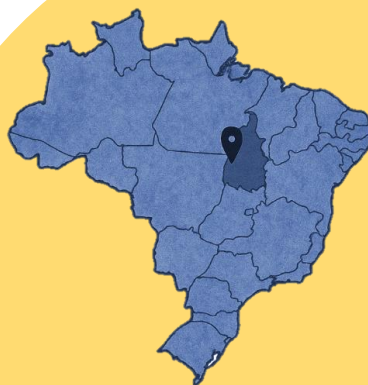
2. AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

As quebradeiras de coco babaçu do Bico do Papagaio constituem um dos mais importantes sujeitos coletivos da Amazônia Oriental. Historicamente vinculadas aos babaçuais que marcam a paisagem do território, essas mulheres desenvolveram modos próprios de organização do trabalho, de uso comum da terra e de transmissão de saberes tradicionais. O extrativismo do coco babaçu não representa apenas uma atividade econômica, mas um modo de vida estruturado por relações de solidariedade, pertencimento e resistência frente às transformações impostas pelo avanço do agronegócio e da concentração fundiária.

No Bico do Papagaio, as quebradeiras enfrentam conflitos territoriais decorrentes da privatização das áreas de babaçuais e da expansão de cercamentos que limitam o acesso ao coco. Ainda assim, mantêm práticas coletivas como o mutirão e o adjunto, que fortalecem laços comunitários e reafirmam a centralidade do território como espaço de reprodução social e cultural. Ao reivindicarem o livre acesso aos babaçuais, essas mulheres não lutam apenas por condições de trabalho, mas pelo reconhecimento de seus direitos históricos e de sua identidade coletiva enquanto trabalhadoras extrativistas.

A organização política das quebradeiras também se expressa por meio de movimentos sociais que articulam pautas socioambientais, de gênero e de justiça territorial. Um dos principais exemplos é o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, que atua na defesa do babaçu livre e na valorização dos saberes tradicionais. A atuação dessas mulheres tensiona estruturas de poder marcadas pela colonialidade e pela invisibilização de conhecimentos não hegemônicos, afirmando outras epistemologias enraizadas na experiência amazônica.

Assim, as quebradeiras de coco do Bico do Papagaio configuram-se como protagonistas de uma resistência sociopolítica que articula trabalho, território, identidade e cultura. Sua trajetória evidencia que o extrativismo do babaçu ultrapassa a dimensão produtiva e assume caráter formativo e político, produzindo conhecimentos, fortalecendo identidades e reivindicando reconhecimento. Ao compreender suas práticas, reconhece-se a potência de sujeitos historicamente marginalizados na construção de alternativas de desenvolvimento baseadas na justiça social e ambiental.



3. MATRIZ CURRICULAR E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A matriz curricular pode ser compreendida como o documento estruturante que organiza os componentes, conteúdos, competências e habilidades que orientam o processo formativo em determinada etapa de ensino. Mais do que uma simples grade de disciplinas, trata-se de um instrumento político-pedagógico que expressa concepções de conhecimento, sociedade e sujeito. Conforme Saviani (2008), o currículo é sempre resultado de disputas históricas e sociais, sendo atravessado por projetos formativos distintos. Na mesma direção, Silva (2010) afirma que o currículo é um território de poder, no qual se definem quais saberes serão legitimados e quais serão silenciados. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta a organização das matrizes curriculares ao estabelecer competências e habilidades essenciais, mas sua concretização depende das escolhas pedagógicas realizadas pelas escolas e pelos docentes, que reinterpretam essas diretrizes à luz de suas realidades locais.

A Sequência Didática, por sua vez, constitui um conjunto articulado e intencional de atividades organizadas progressivamente com vistas à construção de determinado conhecimento. Para Zabalza (1998), a sequência didática é estruturada a partir de objetivos claros, conteúdos selecionados e estratégias metodológicas coerentes, permitindo que o processo de aprendizagem se desenvolva de maneira significativa. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a organização sequencial favorece a mobilização de saberes prévios, a problematização e a consolidação conceitual, ao articular teoria e prática em torno de um eixo temático. Assim, diferentemente de aulas isoladas e fragmentadas, a sequência didática promove encadeamento lógico e aprofundamento progressivo, contribuindo para a construção crítica do conhecimento.

No âmbito do ensino de Sociologia, a adoção de uma Sequência Didática territorializada fortalece a formação crítica ao articular conceitos sociológicos às experiências concretas dos estudantes. Ao dialogar com perspectivas como a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e as epistemologias do Sul (Santos, 2007), a proposta rompe com a abstração excessiva e reconhece o território como instância formativa. Além disso, inspira-se na pedagogia problematizadora de Freire (1996), ao compreender o ensino como prática dialógica e emancipadora. Dessa forma, a sequência didática não apenas organiza conteúdos, mas potencializa o ensino de Sociologia como instrumento de leitura crítica da realidade, fortalecendo o vínculo entre currículo, identidade e contexto sociocultural, e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nas dinâmicas sociais que os constituem.



4. MATRIZ DE RECOMPOSIÇÃO – CIÊNCIAS HUMANAS – SEDUC/TO PARA A 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (ADAPATADA)

Categoria: Tempo e Espaço / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	A sociedade e a relação com o trabalho; Classe e estratificação social; A ciência na história; A cultura 48 e a religião; A ética: existência ética e liberdade.
Categoria: Território e Fronteira	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	As novas tecnologias e redes sociais: impactos em diferentes sociedades e escalas de análise. Fronteiras Culturais: integração sociocultural.
Categoria: Território e Fronteira / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	Renovação cultural, ética, valores e cultura das juventudes; Transição demográfica, população economicamente ativa e ocupação das áreas urbanas. Territorialidades juvenis: centralidades e periferização no urbano e no rural, em distintas escalas de análise. Tecnologias da informação e comunicação e a atuação das juventudes em movimentos sociais.
Categoria: Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	A globalização, o meio técnico-científico informacional e o uso do território pela indústria cultural (música, gastronomia, moda). A ideologia capitalista e a produção da indústria cultural de massa. O avanço das técnicas e tecnologias no meio de comunicação e informação. Cultura de massa, publicidade e a produção de desejos (publicidade infantil e o uso dos estereótipos, consumo e estilo de vida, marcas e a fetichização dos produtos). Cidadania, cidadão e consumidor: a lógica perversa do consumo na exclusão social do período atual e a necessidade de adoção de hábitos sustentáveis.

Categoria: Território e Fronteira / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	População economicamente ativa, a transição demográfica e o envelhecimento. A precarização do trabalho no mundo globalizado: vínculos informais 79 de trabalho, terceirização, empreendedorismo e multifuncionalidade. Trabalho: diferentes significados e sentidos. O ócio e o lazer no mundo do trabalho.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	Os sentidos histórico-filosóficos de poder, política, Estado e governo. Formas de governo: república, monarquia e anarquismo. Regimes de governo: democrático, autoritário e totalitário; e sistemas de governo: presidencialismo e parlamentarismo. Doutrinas políticas: liberalismo, neoliberalismo, socialismo, comunismo, anarquismo, social democracia, conservadorismo e progressismo. Soberania nacional e a esfera pública e privada.
Categoria: Tempo e Espaço / Território e Fronteira / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	A questão da técnica, tecnologia e ciências e a cultura tecnológica. Transformações sociais: da ética moral-coletiva do dever à lógica dos prazeres, utilidade e interesses individuais.
Categoria: Território e Fronteira / Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética / Política e Trabalho	
Habilidade	Objeto de Conhecimento
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.	A função e as formas de atuação de organismos internacionais: ONU, FMI, Conselho de Segurança, OMC, OIT, OMS, UNESCO. A relação dos organismos internacionais e os blocos de integração econômica mundiais. Estados Nacionais e governança global: dos aspectos filosóficos e históricos até a conjuntura atual. Os tratados internacionais, o Sistema de Vestfália e seus 103 limites na forma de atuação. A economia globalizada a partir das ações de organismos internacionais como FMI, OMC e Banco Mundial.
Temática Transversal: BNCC Computação	
(EM13CO17) Construir redes virtuais de interação e colaboração, favorecendo o desenvolvimento de projetos de forma segura, legal e ética.	
(EM13CO26) Aplicar os conceitos e pressupostos do direito digital em sua conduta e experiências com o cotidiano da cultura digital, bem como na produção e uso de artefatos computacionais.	
(EM13CO03) Identificar o comportamento dos algoritmos no que diz respeito ao consumo de recursos como tempo de execução, espaço de memória e energia, entre outros.	
(EM13CO24) Identificar e reconhecer como as redes sociais e artefatos computacionais em geral interferem na saúde física e mental de seus usuários.	
(EM13CO23) Analisar criticamente as experiências em comunidades virtuais e as relações advindas da interação e comunicação com outras pessoas, bem como seus impactos na sociedade.	

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Nome da Instituição: Escola Estadual

Disciplina: Sociologia no Bico do Papagaio

Carga-horária: 10 hora-aula (2 aulas por semana, cada uma de 50 minutos)

Público-alvo: alunos do 2ª série do ensino médio

Professora: Lavina Pereira da Silva

EMENTA

Estudo sociológico do território do Bico do Papagaio, no estado do Tocantins, articulando os conceitos de território, identidade, trabalho, cultura, gênero e organização coletiva às experiências das comunidades tradicionais, com ênfase nas quebradeiras de coco babaçu. Análise crítica da colonialidade do poder, das epistemologias do Sul e dos processos de invisibilização de saberes no currículo escolar. Discussão das pautas socioambientais amazônicas, dos conflitos territoriais e das disputas em torno de modelos de desenvolvimento e justiça ambiental. Desenvolvimento de leitura sociológica da realidade local por meio de metodologias participativas, problematizadoras e interdisciplinares, alinhadas às competências e habilidades da BNCC para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

OBJETIVO GERAL

Compreender o território do Bico do Papagaio como construção social, histórica e política, articulando conceitos sociológicos às experiências das quebradeiras de coco babaçu, a fim de promover formação crítica, reconhecimento dos saberes tradicionais e análise das relações de poder e das desigualdades socioambientais na Amazônia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender o conceito sociológico de território como espaço de disputa, pertencimento e produção de identidades coletivas;
2. Analisar a relação entre identidade, trabalho extrativista e organização coletiva das quebradeiras de coco babaçu;
3. Identificar processos de colonialidade do poder e invisibilização de saberes tradicionais no currículo escolar;
4. Problematizar as relações entre conhecimento, poder e legitimidade epistemológica, reconhecendo as epistemologias do território amazônico;
5. Discutir a divisão social do trabalho, as relações de gênero e as dinâmicas do mundo do trabalho no contexto regional;
6. Examinar conflitos socioambientais na Amazônia, compreendendo disputas por território, recursos naturais e modelos de desenvolvimento.
7. Valorizar a diversidade cultural, os direitos humanos e as formas coletivas de organização como fundamentos de justiça social e ambiental.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Tema: Território, identidade e comunidades tradicionais.

Conteúdo: Conceito sociológico de território; identidade coletiva; comunidades tradicionais amazônicas; extrativismo do coco babaçu.

Objetivos de aprendizagem: Compreender o território como construção social; analisar a relação entre identidade e práticas extrativistas; reconhecer a importância sociocultural das quebradeiras de coco babaçu.

Competências específicas de Sociologia (BNCC): Analisar relações de poder e desigualdades; compreender processos de formação social e cultural.

Habilidades da BNCC: EM13CHS201; EM13CHS202; EM13CHS401.

Metodologia:

1º Momento – Problematização inicial (15 minutos)

Estratégia: Aula expositiva-dialogada com perguntas mobilizadoras.

A aula inicia com a pergunta disparadora escrita no quadro:

“O que é território? Ele é apenas um espaço físico?”

O/a professor(a) estimula os/as estudantes a apresentarem suas compreensões iniciais. Em seguida, sistematiza o conceito sociológico de território como construção social, histórica e política, destacando: relações de poder; pertencimento e identidade; uso e disputa por recursos; território como espaço vivido.

Relaciona o conceito à realidade do Bico do Papagaio, situando a presença dos babaçuais e das comunidades tradicionais.

2º Momento – Leitura orientada e análise textual (25 minutos)

Texto-base: “*Saga no babaçual: modos de viver das mulheres quebradeiras de babaçu de Piaçava (o território dos babaçuais)*” – Silva (2026).

Procedimentos:

Distribuição de trecho selecionado do texto; Leitura silenciosa inicial (5 minutos); Leitura compartilhada com pausas estratégicas para explicação de conceitos.

Roteiro de questões orientadoras:

1. Como o território aparece descrito no texto?
2. Quais elementos constroem a identidade coletiva das quebradeiras?
3. O que o babaçu representa além de recurso econômico?
4. Há indícios de conflito ou disputa territorial?

- Os estudantes sublinham trechos que evidenciem: pertencimento; resistência; organização coletiva; relação entre trabalho e identidade.

- O/a professor(a) realiza mediação conceitual, articulando com: identidade coletiva; comunidades tradicionais; extrativismo; relações de poder.

3º Momento – Análise de mapas territoriais (15 minutos)

Utilização de mapas do Tocantins e da região do Bico do Papagaio.

Atividades propostas: Localizar a região dos babaquais; Identificar áreas de expansão agrícola; Discutir possíveis conflitos de uso do território

Perguntas orientadoras:

1. Quem ocupa esse território?
2. Quem decide sobre o uso da terra?
3. O que acontece quando há cercamento dos babaquais?

Essa etapa permite visualizar o território como espaço concreto e simbólico, reforçando a articulação entre teoria e realidade local.

4º Momento – Roda de conversa problematizadora (20 minutos)

Inspirada em abordagem dialógica, a roda de conversa busca aprofundar a reflexão:

Perguntas norteadoras:

1. As quebradeiras de coco são reconhecidas socialmente? Por quê?
2. O currículo escolar costuma abordar esses saberes?
3. Que relações de poder aparecem nessa realidade?

O/a professor(a) organiza a fala dos estudantes, garantindo participação equitativa e retomando conceitos centrais: desigualdade; invisibilização; cultura; identidade; resistência.

5º Momento – Produção de texto reflexivo (25 minutos)

Proposta de escrita individual com o tema: **“Território e identidade: o que as quebradeiras de coco nos ensinam sobre viver e resistir no Bico do Papagaio?”**

Critérios orientadores: Utilizar ao menos dois conceitos sociológicos trabalhados na aula; Relacionar teoria e realidade local; Apresentar posicionamento crítico; A atividade serve como avaliação formativa, observando: compreensão conceitual; articulação entre território e identidade; capacidade de análise crítica.

Encaminhamento Final

Nos minutos finais, o/a professor(a) retoma os principais conceitos construídos coletivamente e destaca que o território não é apenas espaço físico, mas lugar de memória, identidade, trabalho e disputa. Reforça que compreender as quebradeiras de coco babaçu é compreender processos mais amplos de formação social, desigualdade e resistência na Amazônia.

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Tema: Colonialidade do poder e invisibilização de saberes.

Conteúdo: Colonialidade (Quijano); epistemologias do Sul (Santos); saberes tradicionais e currículo escolar.

Objetivos de aprendizagem: Identificar processos de invisibilização no currículo; analisar a colonialidade como estrutura social; refletir sobre saberes não hegemônicos.

Competências específicas: Problematicar desigualdades sociais; analisar relações entre conhecimento e poder.

Habilidades BNCC: EM13CHS103; EM13CHS204; EM13CHS503

Metodologia:

1º Momento – Problemática inicial (10 minutos)

Estratégia: Situação-problema (estudo de caso introdutório)

O/a professor(a) inicia com a seguinte questão no quadro:

“Por que estudamos certos autores e saberes na escola e quase nunca estudamos os saberes das comunidades tradicionais da nossa região?”

Apresenta um pequeno estudo de caso:

Uma escola do Bico do Papagaio utiliza livros didáticos que tratam da Revolução Industrial europeia, mas não abordam as quebradeiras de coco babaçu da própria região.

Perguntas norteadoras:

1. Isso é apenas uma escolha curricular ou revela algo mais profundo?
2. Quem decide o que é conhecimento válido?
3. O que fica de fora?

Esse momento ativa o pensamento crítico e prepara o terreno para o conceito de colonialidade.

2º Momento – Exposição dialogada: Colonialidade do poder (15 minutos)

Apresentação sintética do conceito de **colonialidade do poder** em Aníbal Quijano:

- hierarquização racial e cultural;
- centralidade do conhecimento europeu;
- permanência de estruturas coloniais após o fim do colonialismo formal.

Em seguida, introdução às **epistemologias do Sul**, em Boaventura de Sousa Santos:

- valorização dos saberes subalternizados;
- crítica ao monopólio epistemológico eurocêntrico;
- ecologia de saberes.

A exposição é dialogada, sempre retornando ao estudo de caso inicial.

3º Momento – Análise crítica da BNCC (20 minutos)

Distribuição de trechos selecionados da Base Nacional Comum Curricular (Ciências Humanas).

Atividade em pequenos grupos:

1. Identificar onde aparecem termos como diversidade cultural, território ou povos tradicionais.
2. Verificar se há referência explícita a saberes amazônicos.
3. Discutir: o documento favorece ou limita a valorização dos saberes locais?

Cada grupo registra suas conclusões em cartolina.

O/a professor(a) orienta que a análise considere: presença ou ausência de comunidades tradicionais; linguagem utilizada; possíveis silenciamentos.

4º Momento – Leitura orientada e debate (25 minutos)

Texto-base: *“As práticas do comum e do adjunto enquanto formas de luta e resistência das mulheres quebradeiras de babaçu de Piaçava”* (Silva, 2026, p.84).

Procedimentos:

1. Leitura individual de trecho selecionado.
2. Marcação de conceitos-chave: comum, adjunto, resistência, território.

Perguntas orientadoras para debate:

Como essas práticas desafiam a lógica individualista moderna? Elas são reconhecidas como conhecimento legítimo? O que isso revela sobre a colonialidade do saber? O debate é mediado pelo/a professor(a), garantindo: escuta ativa; fundamentação conceitual; relação entre teoria e realidade local.

5º Momento – Produção de mapa conceitual (20 minutos)

Atividade em grupos:

Elaborar um mapa conceitual relacionando os seguintes termos:

Colonialidade do poder; Epistemologias do Sul; Currículo escolar; Saberes tradicionais; Quebradeiras de coco; Invisibilização; Resistência.

O mapa deve apresentar conexões explicadas com pequenas frases.

Crterios de avaliação formativa: coerência conceitual; capacidade de articulação entre teoria e realidade; identificação de relações de poder; clareza visual e organização das ideias.

Encerramento (10 minutos)

Retomada coletiva:

O/a professor(a) pergunta:

“Se o currículo pode invisibilizar saberes, ele também pode transformá-los em conhecimento reconhecido?”

Conclui reforçando que a Sociologia permite compreender que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por relações de poder. Valorizar os saberes das quebradeiras de coco é um ato político e pedagógico de enfrentamento à colonialidade.

5.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Tema: Trabalho, gênero e organização coletiva.

Conteúdo: Divisão social do trabalho; trabalho feminino; mutirão e adjunto; organização das quebradeiras.

Objetivos: Analisar o trabalho extrativista sob perspectiva sociológica; compreender gênero e organização coletiva; relacionar teoria e realidade local.

Competências: Analisar mundo do trabalho; compreender dinâmicas sociais regionais.

Habilidades BNCC: EM13CHS301; EM13CHS302; EM13CHS401.

Metodologia:

1º Momento – Sensibilização e contextualização (10 minutos)

O/a professor(a) inicia com a pergunta mobilizadora:

“Todo trabalho é reconhecido da mesma forma pela sociedade?”

A partir das respostas, introduz brevemente: Divisão social do trabalho; Trabalho produtivo e reprodutivo; Invisibilização do trabalho feminino.

Relaciona o debate ao contexto regional e apresenta o objetivo da aula: compreender o trabalho das quebradeiras de coco babaçu sob perspectiva sociológica.

2º Momento – Entrevista com extrativista ou relato (30 minutos)

Opção A – Entrevista presencial ou virtual

Caso seja possível, convidar uma quebradeira de coco para relatar:

- Como aprendeu o ofício;
- Como funciona o mutirão e o adjunto;
- Dificuldades enfrentadas;
- Relação com o território;
- Experiências de organização coletiva.

Os/as estudantes recebem previamente um roteiro com perguntas orientadoras:

1. Como se organiza o trabalho no babaçual?
2. Há divisão de tarefas entre homens e mulheres?
3. O que significa trabalhar em mutirão?
4. Quais são os principais desafios enfrentados hoje?

Opção B – Relato gravado ou leitura de depoimento

Caso não haja entrevista ao vivo, utilizar:

- Vídeo documental;
- Relato transcrito de extrativista;
- Trecho da dissertação de Silva (2026).

Durante a escuta/leitura, os estudantes devem anotar: Elementos de divisão do trabalho; Aspectos de gênero; Estratégias de organização coletiva; Indícios de desigualdade ou resistência.

3º Momento – Análise sociológica guiada (20 minutos)

O/a professor(a) sistematiza os dados levantados pelos estudantes no quadro, organizando em três eixos:

Eixo 1 – Divisão social do trabalho

Quem realiza quais tarefas? Há hierarquização?

Eixo 2 – Trabalho feminino

O trabalho das quebradeiras é valorizado? Há dupla jornada? Existe invisibilização?

Eixo 3 – Organização coletiva

O que é mutirão? O que é adjunto? Como essas práticas fortalecem a resistência?

Nesse momento, são mobilizados conceitos sociológicos como:

Mundo do trabalho; Relações de gênero; Exploração; Solidariedade; Ação coletiva.

O objetivo é transformar o relato empírico em objeto de análise sociológica.

4º Momento – Seminário em grupo (30 minutos)

Dividir a turma em três grupos temáticos:

Grupo 1 – Trabalho e desigualdade - Relacionar o extrativismo às transformações do mundo do trabalho.

Grupo 2 – Gênero e invisibilização - Analisar o trabalho feminino no contexto amazônico.

Grupo 3 – Organização coletiva e resistência - Explicar o papel do mutirão e do adjunto como formas de cooperação.

Cada grupo deverá:

Apresentar conceitos sociológicos aplicados ao caso; Relacionar teoria e realidade local; Apontar desafios contemporâneos.

Tempo de apresentação: 5 a 7 minutos por grupo.

Após cada exposição, abre-se para perguntas.

5º Momento – Sistematização e fechamento (10 minutos)

O/a professor(a) retoma os conceitos trabalhados e destaca:

- O trabalho extrativista é parte do mundo do trabalho.
- O gênero estrutura a divisão social das atividades.
- A organização coletiva é forma de resistência diante de desigualdades.

Pergunta final para reflexão:

“Se o trabalho organiza a sociedade, o que aprendemos sobre nossa própria região ao analisar o trabalho das quebradeiras?”

Avaliação Formativa

Será observada: Participação na entrevista/debate; Capacidade de mobilizar conceitos sociológicos; Clareza na exposição do seminário; Articulação entre teoria e realidade regional.

5.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Tema: Práticas socioculturais amazônicas e experiências das quebradeiras de coco babaçu.

Conteúdo: Cultura e práticas socioculturais; saberes tradicionais; organização coletiva (mutirão e adjunto); território e identidade; gênero e trabalho extrativista; resistência sociopolítica.

Objetivos de aprendizagem: Compreender as práticas das quebradeiras como expressão sociocultural e política; analisar a relação entre território, trabalho e identidade; reconhecer os saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento; desenvolver leitura sociológica da realidade amazônica local

Competências específicas (BNCC – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas): Analisar relações sociais e processos de desigualdade; compreender conflitos territoriais e disputas por recursos; valorizar a diversidade cultural e os direitos humanos.

Habilidades da BNCC: EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS401.

Metodologia:

1º Momento – Aula expositivo-dialogada (15 minutos)

O/a professor(a) inicia com a pergunta: **“O que entendemos por cultura? Ela está apenas nos livros ou também nas práticas do cotidiano?”**

A partir das respostas, sistematiza os seguintes conceitos:

- Cultura como construção social;
- Práticas socioculturais como formas de organização da vida;
- Saberes tradicionais;
- Relação entre território, identidade e pertencimento;
- Resistência sociopolítica.

Relaciona esses conceitos às comunidades tradicionais amazônicas e introduz o caso das quebradeiras de coco babaçu como expressão concreta dessas práticas. A exposição é dialogada, incentivando exemplos trazidos pelos/as estudantes sobre manifestações culturais locais.

2º Momento – Exibição de vídeo ou relato oral (20 minutos)

Exibição de:

- Documentário curto sobre quebradeiras de coco, **ou** relato oral gravado de extrativista, **ou** repoiamento lido em sala.

Antes da exibição, orientar os/as estudantes a observarem:

- Como aparece a relação com o território?
- Quais práticas coletivas são mencionadas?
- Como o trabalho se relaciona com identidade?
- Há referências a conflitos ou resistência?

Após a exibição, breve compartilhamento das impressões iniciais.

Objetivo: transformar a experiência audiovisual em objeto de análise sociológica.

3º Momento – Leitura orientada de trecho documental (20 minutos)

Distribuição de trecho selecionado da dissertação (Silva, 2026) ou documento que trate das práticas do mutirão e do adjunto.

Leitura individual (5 minutos) seguida de leitura comentada.

Questões orientadoras:

1. O mutirão e o adjunto são apenas estratégias de trabalho ou também práticas culturais?
2. Como essas práticas fortalecem vínculos comunitários?
3. Que elementos demonstram resistência sociopolítica?

O/a professor(a) destaca conceitos como: Organização coletiva; Gênero e divisão do trabalho; Territorialidade; Justiça social.

4º Momento – Roda de conversa problematizadora (25 minutos)

Inspirada na pedagogia dialógica, a roda busca aprofundar a reflexão crítica.

Perguntas norteadoras:

- Por que saberes tradicionais muitas vezes não são reconhecidos como conhecimento científico?
- O trabalho das quebradeiras é valorizado socialmente?
- O que significa resistir no território amazônico hoje?

O/a professor(a) atua como mediador/a, promovendo escuta ativa, respeito às falas e retomada conceitual.

Esse momento desenvolve: argumentação; pensamento crítico; consciência das desigualdades sociais.

5º Momento – Produção final (30 minutos)

Os/as estudantes escolhem uma das duas propostas:

Opção A – Texto analítico

Tema sugerido: **“As práticas das quebradeiras de coco como expressão de cultura, identidade e resistência no Bico do Papagaio.”**

Critérios: Utilizar ao menos três conceitos sociológicos trabalhados na aula; Relacionar teoria e realidade local; Apresentar posicionamento crítico.

Opção B – Mapa conceitual

Relacionando: Práticas socioculturais, Território, Identidade, Gênero, Trabalho extrativista, Resistência.

As conexões devem conter pequenas explicações escritas.

Avaliação Formativa

Serão observados: participação na roda de conversa; capacidade de mobilizar conceitos sociológicos; articulação entre prática concreta e teoria; clareza na produção escrita ou no mapa conceitual; compreensão das relações entre território, cultura e desigualdade.

Encerramento (10 minutos)

O/a professor(a) retoma os principais aprendizados e enfatiza que:

As práticas das quebradeiras de coco não são apenas atividades econômicas, mas expressões de cultura, identidade e resistência. Compreendê-las sociologicamente é reconhecer que o território amazônico é também espaço de produção de conhecimento e de luta por direitos.

5.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

Tema: Pautas socioambientais e epistemologias do território amazônico.

Conteúdo: Questões socioambientais na Amazônia; conflitos territoriais; desenvolvimento e sustentabilidade; epistemologias do Sul; saberes tradicionais e justiça ambiental.

Objetivos de aprendizagem: Analisar as principais pautas socioambientais que atravessam o território amazônico; compreender os conflitos entre modelos de desenvolvimento; reconhecer as epistemologias territoriais como formas legítimas de produção de conhecimento; desenvolver posicionamento crítico fundamentado em conceitos sociológicos.

Competências específicas (BNCC – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas): Analisar processos sociais, políticos e econômicos que produzem desigualdades; compreender conflitos territoriais e disputas por recursos; valorizar a diversidade cultural e os direitos humanos.

Habilidades da BNCC: EM13CHS103; EM13CHS401; EM13CHS503.

Metodologia:

1º Momento – Problematização inicial: desenvolvimento e progresso (15 minutos)

O/a professor(a) escreve no quadro: **“Desenvolvimento para quem? Progresso a que custo?”**

Solicita que os/as estudantes definam, em poucas palavras, o que entendem por “desenvolvimento” e “progresso”. As respostas são registradas e organizadas em duas colunas:

1. Desenvolvimento econômico x 2. Desenvolvimento social e ambiental

Em seguida, o/a professor(a) introduz a tensão entre diferentes modelos:

- crescimento econômico baseado na exploração intensiva de recursos;

- sustentabilidade e justiça ambiental;

- conflitos entre grandes projetos e comunidades tradicionais.

O objetivo é demonstrar que o conceito de desenvolvimento não é neutro, mas atravessado por interesses políticos e econômicos.

2º Momento – Análise de notícia ou estudo de caso (20 minutos)

Distribuição de uma reportagem atual ou estudo de caso sobre conflito socioambiental na Amazônia (ex.: disputa por terra, desmatamento, mineração, expansão do agronegócio).

Atividade em grupos com roteiro orientador:

1. Quem são os sujeitos envolvidos no conflito?

2. Quais interesses estão em disputa?

3. Que modelo de desenvolvimento está sendo defendido?

4. Há impactos socioambientais identificados?

5. As comunidades locais são ouvidas?

Cada grupo sintetiza suas conclusões.

O/a professor(a) sistematiza no quadro os principais elementos: desigualdade; concentração fundiária; disputa por recursos; invisibilização de saberes locais.

3º Momento – Leitura orientada: epistemologias do território (20 minutos)

Distribuição de trecho teórico sobre epistemologias do Sul e saberes territoriais.

Leitura silenciosa (5 minutos) seguida de leitura comentada.

Perguntas orientadoras:

- O que significa reconhecer saberes territoriais?
- Por que certos conhecimentos são considerados “científicos” e outros não?
- Como isso se relaciona com justiça ambiental?

O/a professor(a) destaca conceitos como: colonialidade do saber; ecologia de saberes; justiça ambiental; pluralidade epistemológica.

Essa etapa conecta teoria e realidade analisada no estudo de caso.

4º Momento – Debate estruturado (30 minutos)

Modelo: Júri simulado ou painel de especialistas

A turma é dividida em grupos representando: Comunidade tradicional; empresa ou setor econômico; governo; pesquisadores/as ou ambientalistas.

Cada grupo deve construir argumentos baseados em conceitos sociológicos e no estudo de caso analisado.

Regras do debate: Tempo limitado de fala; argumentação fundamentada; direito de réplica.

O/a professor(a) atua como mediador/a, garantindo equilíbrio e retomando conceitos centrais.

Objetivos do debate: Desenvolver argumentação crítica; compreender conflitos territoriais; exercitar empatia e análise de diferentes perspectivas.

5º Momento – Produção de síntese crítica (25 minutos)

Produção individual com o tema: **“Território, desenvolvimento e resistência: quais caminhos para a justiça socioambiental na Amazônia?”**

Orientações: Utilizar pelo menos três conceitos trabalhados na aula; relacionar teoria e estudo de caso; apresentar posicionamento fundamentado.

Alternativamente, pode-se propor um quadro-síntese relacionando: Modelo de desenvolvimento; impactos socioambientais; saberes tradicionais; justiça ambiental; resistência territorial

Avaliação Formativa

Serão considerados: participação no debate; capacidade de identificar relações de poder; articulação entre conceitos sociológicos e realidade amazônica; clareza e consistência na produção escrita; reconhecimento da diversidade cultural e dos direitos humanos.

Encerramento (10 minutos)

O/a professor(a) retoma a questão inicial: **“Desenvolvimento para quem?”**

Conclui destacando que compreender as pautas socioambientais amazônicas exige reconhecer o território como espaço de disputa política, produção de conhecimento e resistência coletiva. Ensinar Sociologia a partir dessas experiências amplia a capacidade crítica dos/as estudantes e fortalece a leitura sociológica da realidade regional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação das cinco sequências didáticas evidencia que ensinar Sociologia no Bico do Papagaio implica deslocar o olhar do abstrato para o concreto, do universal descontextualizado para o território vivido. Ao tomar como eixo estruturante as experiências das quebradeiras de coco babaçu, o currículo deixa de ser mera reprodução de conteúdos e passa a constituir-se como prática crítica situada. Território, identidade, trabalho, gênero, colonialidade e justiça socioambiental não aparecem como conceitos isolados, mas como categorias analíticas que permitem compreender as relações de poder e as desigualdades que atravessam a realidade amazônica.

Ao longo das aulas, observa-se uma progressão formativa: parte-se da compreensão do território como construção social, avança-se para a problematização da colonialidade do saber e da invisibilização curricular, aprofunda-se a análise do mundo do trabalho e das relações de gênero, reconhecem-se as práticas socioculturais como produção legítima de conhecimento e culmina-se na discussão das pautas socioambientais e dos conflitos territoriais. Essa sequência metodológica fortalece a capacidade dos/as estudantes de articular teoria sociológica e realidade local, desenvolvendo leitura crítica, argumentação fundamentada e consciência cidadã.

Assim, as sequências didáticas demonstram que é possível alinhar as competências e habilidades da BNCC a uma proposta político-pedagógica comprometida com o território e com os sujeitos que o constituem. Ao ensinar Sociologia com o território, e não apenas sobre ele, a escola pública reafirma seu papel como espaço de formação crítica, valorização da diversidade cultural e resistência epistemológica. Trata-se, portanto, de um currículo vivo, que reconhece os saberes amazônicos como produtores de conhecimento e forma estudantes capazes de interpretar e intervir nas realidades sociais que os cercam.

7. REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33–49.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
- RUIZ, Javier David Sosa. *Benefícios econômicos a partir da participação em esquemas associativos: o caso das quebradeiras de coco babaçu do povoado Ludovico, município de Lago do Junco-Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.
- SILVA, Lavina Pereira da. *Coletivo de mulheres quebradeiras de coco babaçu: estratégias de resistências e economia solidária*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Educação, Humanidades e Saúde, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis, 2026.
- SILVA, Linalva Cunha Cardoso. *Quebradeiras de coco babaçu, organização e mobilização política no Lago do Junco e Lago dos Rodrigues, região do Médio Mearim (MA): a experiência na fábrica de sabonete*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1312>.
- SILVA, Valderiza. *A atuação das lideranças das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/565/1/VALDERIZA.pdf>.
- SILVA, Vinícius de Sousa. *Babaçu integral (Attalea speciosa) e subprodutos como fonte alternativa na alimentação animal*. Monografia (Bacharelado em Zootecnia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/982>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ZABALZA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

