APRENDER NO TERRITÓRIO: VIVÊNCIAS DE CAMPO E REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Camila Roberta Lahm Vieira [1]
José Felipe Fabiano da Silva [2]
Dieila dos Santos Nunes [3]

INTRODUÇÃO

A educação comunitária constitui-se historicamente como um movimento que busca integrar escola, território e participação social, encontrando raízes em diferentes matrizes pedagógicas que valorizam o diálogo, a autonomia e a ação coletiva. Nesse percurso, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica enfatiza a conscientização e a construção compartilhada do conhecimento, e de John Dewey, com suas ideias que reforçam a experiência democrática e a aprendizagem pela prática (Silva, 2009).

No âmbito do Mestrado em Desenvolvimento Regional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT/RS), a disciplina Educação e Desenvolvimento Regional tem como propósito articular os fundamentos históricos, políticos e conceituais das políticas educacionais aos processos e práticas pedagógicas desenvolvidos por instituições públicas, privadas e do terceiro setor. Essa articulação se orienta pela análise do papel da universidade comunitária diante dos desafios contemporâneos da formação docente e das demandas emergentes da educação na atualidade. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, com uso de observação participante, registros e análise reflexiva coletiva.

Com vistas a analisar crítica e reflexivamente esses aspectos, privilegiando a participação dos mestrandos na construção do conhecimento, como parte das estratégias metodológicas da disciplina, foram realizadas duas saídas de campo. A primeira experiência ocorreu junto a uma Instituição de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na região compreendida pelo Vale do Paranhana e a

[1] Mestranda em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT-RS, camilavieira@sou.faccat.br;
[2] Mestrando em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT-RS, josedasilva@sou.faccat.br;
[3] Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT-RS, dieilanunes@faccat.br.

segunda imersão se deu em uma comunidade indígena Kaingang na região das Hortênsias, ambas no estado do Rio Grande do Sul. Este relato de experiência apresenta as experiências imersivas nos contextos educativos anteriormente referidos, articulando-as aos referenciais estudados ao longo da disciplina, tendo como foco de análise e reflexão a sua relação com o Desenvolvimento Regional e o papel da Universidade Comunitária. Nesse contexto, a educação comunitária articula-se diretamente às perspectivas do Desenvolvimento Regional, ao valorizar o território como espaço formativo.

As vivências realizadas evidenciaram desafios estruturais e pedagógicos nos contextos visitados, ao mesmo tempo em que revelaram práticas de resistência cultural, cuidado e fortalecimento comunitário. As discussões decorrentes dessas experiências permitiram compreender a relevância da articulação entre universidade e território como estratégia para o desenvolvimento regional inclusivo. Nesse sentido, o estudo evidencia que experiências educativas territorializadas constituem espaços privilegiados de formação crítica e de fortalecimento das dinâmicas locais.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de duas saídas de campo realizadas no contexto da disciplina de Educação e Desenvolvimento Regional, vinculada ao PPGDR. As atividades ocorreram em dois contextos distintos: uma Instituição de Acolhimento de crianças e adolescentes, localizada na região do Vale do Paranhana/RS, e uma comunidade indígena Kaingang situada na região das Hortênsias/RS. Participaram das atividades os mestrandos matriculados na disciplina, que atuaram como observadores participantes, buscando compreender as dinâmicas educativas e socioculturais presentes nos territórios visitados.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se registros em diário de campo, anotações reflexivas e registros fotográficos, realizados durante as visitas e posteriormente sistematizados em rodas de discussão coletiva mediadas pela docente responsável. A análise dos dados ocorreu de forma reflexiva e interpretativa, articulando as experiências vivenciadas com referenciais teóricos estudados ao longo da disciplina. Durante todo o processo, foram observados cuidados éticos relacionados ao respeito às

especificidades culturais e à preservação da identidade dos participantes, sendo o uso de imagens realizado exclusivamente para fins acadêmicos e de registro das experiências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação constitui uma estratégia fundamental para a promoção da inclusão social e para o fortalecimento do desenvolvimento regional sustentável. Mais do que um processo de escolarização, representa um instrumento de formação integral e de transformação social, alicerçado em uma perspectiva crítica e reflexiva que amplia o sentido do aprendizado para além dos limites da escola, favorecendo uma formação mais consciente e libertadora (Vieira; Godoi Santos, 2019). No contexto do desenvolvimento regional, a educação desempenha papel estratégico ao fortalecer as capacidades locais, promovendo a autonomia e fomentando a criação de organizações sociais comprometidas com a garantia de direitos (Gumbowsky; Jurazek; Noernberg; Maia, 2020). Assim, o acesso à educação de qualidade, especialmente na infância e adolescência, contribui como base sólida para a formação de uma sociedade capaz de exigir seus direitos e de participar ativamente no desenvolvimento de suas regiões (Gumbowsky; Jurazek; Noernberg; Maia, 2020).

A Unesco destaca que a educação superior exerce papel central no desenvolvimento regional, ao reconhecer as instituições de ensino e pesquisa como pólos de conhecimento e inovação. Nesse sentido, defende o fortalecimento das universidades como estratégia para atrair e reter capital humano qualificado, impulsionar a inovação científica e tecnológica e, consequentemente, promover o crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida nas comunidades locais (Gumbowsky; Jurazek; Noernberg; Maia, 2020).

As saídas de campo aqui descritas dialogam com a perspectiva da Educação Comunitária, abordagem que visa promover o desenvolvimento das condições de vida digna, fundamentando-se na valorização da alteridade, ou seja, na capacidade de se colocar no lugar do outro (Marques *et al*., 2009). Ademais, enquanto modalidade que privilegia os processos participativos, o desenvolvimento das pessoas envolvidas e a construção conjunta de soluções para os problemas vividos na comunidade, sem imposição de conteúdos preestabelecidos, a Educação Comunitária promove uma nova

cultura de valores, visão de mundo e formas de agir (Marques *et al*., 2009). Nessa perspectiva, compreende-se Educação Comunitária como um processo que emerge do próprio espaço escolar, envolvendo o currículo, as práticas e as relações alternativas, orientada para uma educação significativa construída na interface com a realidade local e com a comunidade na qual a escola está inserida (Silva, 2009).

Nico (2020) destaca que a educação comunitária traz benefícios significativos para as comunidades locais, ao promover tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo, fortalecer a autonomia, ampliar a participação social e valorizar os saberes presentes no território. Além disso, contribui para articular conhecimentos científicos, acadêmicos e populares, enriquecendo a cultura local. Conforme Juruena e Klein (2016), o compromisso social caracteriza a identidade das universidades comunitárias, que, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvem ações capazes de fortalecer o espaço local e contribuir para o desenvolvimento regional, especialmente pelo incremento do capital social das comunidades em que estão inseridas. Desse modo, a educação comunitária impulsiona a democratização do acesso ao conhecimento, incentiva o engajamento ativo e a cooperação entre diferentes grupos da comunidade e favorece a construção de soluções práticas para os desafios vivenciados no cotidiano (Nico, 2020).

Segundo Fernandes (2022), a educação comunitária, tanto na escola formal quanto na educação não formal, transforma a ação educativa em um processo coletivo de construção de soluções para os problemas locais, constituindo-se em um aprendizado contínuo que emerge do envolvimento efetivo, da colaboração e da reflexão conjunta diante dos desafios e interesses diversos presentes no contexto escolar e comunitário. As vivências de campo vinculadas à disciplina de Educação e Desenvolvimento Regional possibilitaram uma imersão em contextos educativos diversos e socialmente significativos, favorecendo a articulação entre a reflexão teórica e a experiência prática dos mestrandos. A seguir, apresentam-se alguns apontamentos decorrentes dessas aulas abertas, nos quais são estabelecidos diálogos críticos entre as observações realizadas em campo e os referenciais que fundamentaram o percurso formativo dos mestrandos.

A visita ao espaço institucional que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade revelou a complexidade que permeia o trabalho socioeducativo nesse contexto. O ambiente reúne sujeitos que, além dos desafios próprios de etapas do desenvolvimento, carregam histórias marcadas por experiências de abandono, violência,

abuso e perdas, o que aprofunda ainda mais as condições de fragilidade emocional e social. A convivência entre esses jovens evidencia tensões e carências múltiplas, exigindo da equipe de educadores uma escuta sensível e uma postura atenta às singularidades e necessidades de cada um. Observou-se que a instituição, embora comprometida com o cuidado, enfrenta limitações estruturais e técnicas, como a ausência de acompanhamento psicológico local permanente, o que demanda o encaminhamento dos acolhidos ao complexo de saúde municipal.

Durante os diálogos com os adolescentes, emergiu, em grande parte deles, um sentimento de inconformismo em relação à permanência naquele espaço. Ao mesmo tempo, manifestaram gratidão aos educadores que com eles convivem, revelando a ambivalência afetiva que caracteriza o contexto de institucionalização. Os jovens expressaram o desejo de não estar ali, o que pode ser compreendido como reflexo da privação de liberdade e autonomia que o contexto de abrigo impõe, ainda que se trate de uma medida protetiva face às suas vivências difíceis e traumáticas. Esse cerceamento, mesmo que necessário, repercute tanto na construção da identidade quanto em sua percepção de pertencimento, gerando ambiguidade emocional entre o reconhecimento da proteção recebida e o incômodo pela perda de controle sobre a própria vida.

Portanto, vê-se a necessidade de destinar atenção especial a crianças e jovens vulneráveis, vítimas de negligência, abusos e abandono. À medida que esse público - oriundo de diferentes contextos culturais e sociais frequentemente sem acesso ao capital cultural exigido pela própria escola - não conseguem corresponder às expectativas criadas, tornam-se mais estigmatizadas e alvos de discriminação (Maia, 2023). A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), houve avanços na assistência oferecida pelas instituições de acolhimento, mas permanece a necessidade de melhorar as condições de trabalho das equipes institucionais para diminuição da rotatividade (Siqueira; Dell'Aglio, 2006). As autoras apontam também para entendimento da instituição enquanto parte da rede de apoio social e afetivo, que também pode oferecer um espaço para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Neste cenário, a vulnerabilidade, que deveria ser mitigada pelo acolhimento institucional, manifesta-se também na tensão entre cuidado e contenção, o que representa um aspecto importante a ser considerado nas intervenções realizadas neste espaço, demandando de forma especial o acompanhamento de profissionais de Psicologia. A presença de psicólogos nos Serviços de Acolhimento é relativamente

recente e marcada por alta rotatividade, conforme apontam Moreira e Paiva (2015). As autoras também referem o esforço destes profissionais para se afastarem de práticas de cunho assistencialista ou repressivo, embora persistam desafios importantes, como a falta de espaços coletivos de reflexão entre as equipes e as dificuldades de engajar familiares em processos de acolhimento e de reinserção familiar.

Maia (2023) destaca a relevância dos projetos educacionais dentro das instituições de acolhimento para promover a autonomia dos internos e facilitar a inclusão social, mostrando exemplos de parcerias locais que potencializam o desenvolvimento regional ao conectar abrigos com escolas, cursos profissionalizantes e oportunidades de emprego aos jovens. Na instituição visitada, percebeu-se tentativas de articulações entre entidades, comunidade e poder público evidenciando a busca por concretizar e sistematizar parcerias, apesar da localização do Serviço de Acolhimento relativamente distante do espaço urbano. O estudo de Maia (2023) considera o impacto regional pela localização da instituição, o que permite examinar como políticas públicas locais e redes de proteção social influenciam o sucesso das práticas de inclusão e o desenvolvimento das comunidades nas quais crianças e adolescentes encontram-se inseridos.

Também abordando o impacto do acolhimento no desenvolvimento escolar e destacando a relevância de políticas públicas regionalizadas para garantir os direitos educacionais, Silva e Oliveira (2021) referem que as crianças nesse contexto enfrentam desafios emocionais, sociais e educacionais devido à negligência, como traumas e histórico de maus-tratos, que podem afetar diretamente seu desempenho escolar. Apesar das dificuldades, foram notáveis a dedicação e o envolvimento afetivo dos colaboradores da instituição, bem como de representantes de entidades e comunidades religiosas que atuam de forma voluntária para acompanhar e cuidar das crianças e adolescentes ali acolhidos. Essas pessoas desempenham um papel essencial na tentativa de suprir as ausências e dores por meio de vínculos de confiança e de acolhimento comunitário.

A cooperação e a colaboração são apontadas como fundamentos centrais de um processo educativo que se constrói de forma coletiva e relacional. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico é compreendido como a criação de encontros transformadores, nos quais o potencial de aprendizagem emerge tanto das experiências já existentes quanto das possibilidades de construção compartilhada de novos saberes e sentidos (Unesco,

2021). A presença de diferentes atores sociais, movidos pela solidariedade e pelo compromisso ético com a proteção da infância e da juventude, confere ao espaço uma dimensão de cuidado ampliado, que transcende o âmbito institucional e mobiliza a rede comunitária. Também a presença dos mestrandos, ao interagir, ouvir e apresentar uma proposta de práticas extensionistas permanentes junto ao local, representa uma articulação que evidencia o potencial transformador das ações coletivas e solidárias na reconstrução de trajetórias marcadas pelas rupturas, constituindo um campo fecundo para reflexões sobre educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social.

No contexto do acolhimento institucional de crianças e adolescentes, é fundamental que as políticas públicas de inclusão escolar levem em consideração as particularidades da formação das subjetividades frente às dinâmicas dos ambientes institucionais de ensino e de abrigo. Além disso, fatores como gênero, idade e classe social devem ser considerados na estruturação de estratégias que potencializam o processo de inclusão escolar e social. A atenção a essas dimensões evidencia a necessidade de identificar e dar visibilidade a problemas específicos, permitindo a sistematização de práticas de atendimento e cuidado mais adequado e humanizado (Maia, 2023).

Já na saída de campo à comunidade indígena Kaingang, foi possível observar a coexistência de dois movimentos: de um lado, o esforço coletivo pela manutenção da cultura, dos costumes e do patrimônio identitário; de outro, a presença constante de atravessamentos da cultura colonizadora, que se inscrevem nas práticas cotidianas, especialmente no contexto escolar. A preservação da cultura Kaingang manifesta-se na valorização das narrativas orais, que são mantidas vivas nas rodas de conversa com os mais velhos, ao redor da fogueira, bem como na produção de obras literárias e audiovisuais que registram e difundem essas histórias. A alimentação escolar também revela esse compromisso cultural, pois a merenda incorpora pratos típicos da comunidade, reafirmando os modos de vida e o vínculo com o território.

Um aspecto enfatizado na imersão realizada na comunidade foi a importância dos anciãos no processo de transmissão dos saberes tradicionais. Os mais velhos seguem desempenhando papel central no ensino dos jovens, preservando histórias e práticas que, antes transmitidas apenas pela oralidade, hoje também ganham espaço na literatura, no cinema e nas redes sociais, revelando uma comunidade que se mantém fiel

às suas raízes, mas aberta às novas possibilidades de expressão, como o uso do *Instagram* para divulgar sua cultura (Salvador, 2025).

Entretanto, a presença de elementos da cultura ocidental se faz perceptível em diferentes dimensões da vida comunitária. A organização do tempo escolar, por exemplo, segue a lógica dos horários estabelecidos externamente, o que reflete uma forma de regulação do cotidiano vinculada à racionalidade colonizadora. Da mesma forma, o uso de livros didáticos fornecidos pela secretaria de educação local e a configuração física das salas de aula e do refeitório reproduzem modelos de escolarização predominantes fora da aldeia. Esses aspectos evidenciam o encontro entre duas racionalidades: a indígena, voltada à circularidade do tempo e à oralidade, e a ocidental, ancorada na linearidade e na escrita institucionalizada. Os pequenos cartazes fixados na parede, fazendo menção ao tempo cronológico, tempo histórico e tempo da natureza, podem ser mencionados como elementos que retratam a coexistência destes elementos temporais e culturais.

A autora indígena Xakriabá (2020) menciona a possibilidade de organizar a escola indígena de acordo com os tempos e ciclos naturais do território - tempo da seca e das águas - reforçando a conexão entre o conhecimento tradicional e o ambiente em que a comunidade vive, promovendo uma educação territorializada, contextualizada e diferenciada. Lima e Troquez (2024) destacam que a educação indígena, historicamente moldada por imposições europeias e etnocêntricas, ainda reproduz práticas coloniais que dificultam o reconhecimento das epistemologias e culturas dos povos indígenas. Essas práticas se manifestam em currículos, metodologias e materiais didáticos de base ocidental, que reforçam visões eurocêntricas e naturalizam a colonização cultural, em detrimento da valorização dos saberes e identidades indígenas.

A linha do tempo afixada na escola visitada, apresenta acontecimentos significativos da presença indígena no contexto regional, trazendo aspectos como a imigração alemã e ocupação do território Kaingang, resistência e políticas de aldeamento, massacre no Arroio Tiririca, luta contra o Marco Temporal e Acordo de Convivência (datado de 2024) entre ICMBIO, FUNAI, MP e Comunidade Indígena com a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para demarcação da área territorial do povoado. O estudo de Lima e Troquez (2024) enfatiza a importância de valorizar as concepções e saberes indígenas na educação escolar, por meio da incorporação de conhecimentos tradicionais, línguas, cosmologias e práticas culturais aos currículos,

com vistas a promover uma educação intercultural crítica e decolonial. Defende-se a participação ativa das comunidades indígenas na elaboração de projetos pedagógicos, materiais didáticos e na formação docente, de modo que suas vozes e formas próprias de conhecimento sejam reconhecidas e respeitadas. Além disso, propõe-se repensar o papel do professor como mediador e aprendiz junto à comunidade, e não apenas como transmissor de conteúdos ocidentais, transformando a escola em um espaço de resistência, afirmação identitária e diálogo entre saberes indígenas e ocidentais.

A recepção da comunidade aos visitantes destacou-se pela postura de acolhimento e partilha. Ao abrir suas portas para que conhecessem seus costumes e crenças, os Kaingang evidenciaram um profundo senso de pertencimento e generosidade. Essa abertura também se expressa nas práticas religiosas, uma vez que, além dos rituais tradicionais de batismo e cura realizados na comunidade, o líder indígena que recebeu nosso grupo referiu que costumam visitar templos religiosos fora da aldeia, denotando abertura às aproximações e espaço para possíveis ressignificações culturais vividas no cotidiano indígena contemporâneo.

Durante a visita à escola indígena, destacou-se a relevância do trabalho educativo e comunitário desenvolvido em múltiplas línguas - Kaingang, português e inglês - como estratégia de fortalecimento identitário e, ao mesmo tempo, de ampliação das possibilidades comunicativas com o mundo exterior. Em um momento bastante significativo e especial junto dos mestrandos em visita à comunidade, dentro da sala de aula naquele contexto, o líder comunitário realizou a leitura de um livro de uma lenda indígena local, que apresenta a narrativa em língua portuguesa e Kaingang. Essa vivência dialoga com as narrativas indígenas contemporâneas de Ailton Krenak e Daniel Munduruku representando uma poética do não esquecimento, propiciando a ressignificação da relação com a vida e a história, oferecendo novas perspectivas de sentidos e fortalecendo uma conexão profunda com a natureza. Assim, a narrativa, enquanto expressão artística que integra diversas culturas, emerge como um caminho essencial para uma reconexão poética, promovendo a valorização do viver e a construção de uma identidade que refaz os laços com o mundo natural e cultural (Andrade; Andrade, 2022).

Xakriabá (2020) explica que a intelectualidade indígena não se restringe ao pensamento abstrato, mas se manifesta no conhecimento produzido pelas mãos, pelas práticas cotidianas e pelo corpo, entendido como território que atravessa tempos e

gerações. Destaca, ainda, que, embora a oralidade seja uma marca central, as tecnologias têm ampliado as possibilidades de registro, permitindo que fotografias, escritas digitais e produções audiovisuais contribuam para que as futuras gerações possam reativar memórias e compreender os diversos atravessamentos históricos vividos pelo povo indígena.

Trazendo elementos significativos vivenciados na palestra do Cacique Maurício, proferida no Campus da Faculdade antes de nossa saída a campo, cabe citar que a identidade Kaingang expressa de modo marcante as etnias *kamé* e *kairu*, cujas representações simbólicas permanecem enraizadas no cotidiano da comunidade. Essas marcas continuam sendo incorporadas às práticas culturais, estando presente em registros vistos na sala de aula da escola indígena e na criação de cestarias, cerâmicas e outros artefatos da comunidade, reafirmando a continuidade das narrativas ancestrais e o vínculo com as origens (Salvador, 2025).

Na visita de nosso grupo de mestrandos, a liderança da comunidade também ressaltou o papel de jovens indígenas que têm buscado formação universitária e toda articulação dos membros da comunidade junto a instituições como a FUNAI e o ICMBio, na luta pelo reconhecimento dos direitos, pelo acesso a recursos e pela garantia do território que lhes pertence historicamente. Também foi compartilhada com alegria a notícia do casamento do Cacique Kaingang com uma indígena da etnia Charrua, algo inédito naquele contexto cultural. Também se considera extremamente significativo o contato com os modos próprios de se relacionar com o tempo, o espaço e a relação com o outro, na perspectiva dos povos originários. Essas experiências revelam uma comunidade que se reinventa sem perder de vista suas raízes, afirmando sua presença e resistência no contexto regional e nacional.

Em vários espaços da escola indígena, pode-se observar a presença do adereço simbólico conhecido como filtro dos sonhos, associado à proteção e à harmonização das energias. Segundo o Cacique Maurício, a representação do objeto é inspirada na observação da teia de aranha na natureza e possui como significado espiritual a capacidade de reter o que é nocivo na trama de fios e deixando fluir pelas penas o que é benéfico. Ainda no âmbito espiritual, os indígenas mencionam a atuação das lideranças espirituais e seu papel de curandeiros, responsáveis pela mediação entre os mundos visível e invisível (Salvador, 2025).

Entre os projetos em andamento, destacou-se a iniciativa de construção de um museu próximo à escola, concebido como espaço para representar e preservar a materialidade dos aldeamentos Kaingang em diferentes localidades, fortalecendo a memória coletiva e o acesso à história de seu povo. Do mesmo modo, a existência do posto de saúde, funcionando de forma provisória no mesmo espaço da escola, com um médico não indígena, mas preservando também a figura do pajé, representa a pluralidade dos modos de vida e da convivência entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, ambos mobilizados em benefício da comunidade.

A relação com o território é uma base que sustenta e dá sentido à educação indígena, promovendo uma pedagogia que valoriza os saberes tradicionais, a conexão espiritual e a autonomia cultural. Essa relação possibilita uma educação que é tanto de resistência quanto de reafirmação da identidade e de construção de uma epistemologia própria (Xakriabá, 2020). Ainda conforme a autora, a presença indígena não é apenas uma parte da história passada, mas uma história que está sendo construída no presente, com perspectivas para o futuro. Nesse contexto, a ressignificação da escola indígena - expressa no conceito de *amansar o giz* - implica refletir sobre os desafios e a relevância de uma educação territorializada, que reconhece e integra os saberes, práticas e modos de existir próprios de cada povo. Nesta perspectiva, a relação com o território é fundamental para a educação indígena, pois está intrinsecamente ligada às experiências, saberes e valores do povo. É a partir dessa relação que a educação se torna territorializada, ou seja, construída a partir das vivências, ritmos, conhecimentos e histórias locais, fortalecendo a identidade cultural. Essa compreensão sustenta uma pedagogia que reconhece a terra como elemento vital de formação, respeita os saberes tradicionais e a relação espiritual com o ambiente, contribuindo para a autonomia e o fortalecimento da cultura indígena (Xakriabá, 2020). Cabe mencionar quão simbólico foi para os mestrandos participantes da saída de campo, a vivência de adentrar a comunidade indígena, dialogando com a liderança local e caminhando na trilha em meio à natureza, reverenciando a história e os diferentes saberes daquele povo e território, construindo conhecimento a partir desta significativa experiência.

Estas vivências imersivas de campo corroboram com o que foi visto na disciplina, ao apontar que a educação pode ir além da sala de aula ao enfatizar a necessidade de criar ambientes de aprendizagem social e culturalmente integrados e contextualizados, promovendo uma pedagogia participativa, ativa e reflexiva sobre

política, direitos, cidadania e sustentabilidade (Vieira; Godoi dos Santos, 2019). As referidas saídas em contextos de campo também atendem às orientações mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos superiores, quando sugerem transformar sua prática pedagógica e organização, alinhadas às necessidades contemporâneas, promovendo uma formação mais contextualizada, inovadora, e focada no desenvolvimento de competências essenciais para a inserção social e profissional dos estudantes - e pesquisadores (Brasil, 2019). Ademais, a formação de profissionais alinhados às necessidades do território gera impacto direto na comunidade. Pezarico e Rubin-Oliveira (2008) apontam que, apesar de pouco visibilizadas, as pesquisas que articulam Desenvolvimento Regional e Educação Superior têm se mostrado promissoras para análises mais precisas das dinâmicas regionais. Ao sintetizar esse campo, as autoras rejeitam concepções prontas e acabadas, propondo possibilidades teórico-metodológicas que estimulem estudos dialógicos.

Tanto a Educação Superior quanto o Desenvolvimento Regional devem ser compreendidos como categorias polissêmicas e disputadas, historicamente configuradas por diferentes projetos, racionalidades e políticas públicas (Pezarico e Rubin-Oliveira, 2008). Birkner e Barbosa (2023) argumentam que a educação, quando articulada a valores universais e ao fortalecimento da identidade territorial, alinha-se de forma estratégica às perspectivas do desenvolvimento e, particularmente, do desenvolvimento regional. Os autores reforçam o papel da educação, especialmente nas Ciências Humanas, de reforçar a cidadania e a identidade regional.

BREVE DISCUSSÃO

Os achados empíricos evidenciaram a presença de desafios estruturais e pedagógicos nos contextos visitados, especialmente relacionados às condições institucionais e às demandas sociais apresentadas pelos sujeitos atendidos. Paralelamente, identificaram-se práticas de resistência cultural, cuidado coletivo e fortalecimento comunitário, demonstrando a capacidade dos territórios em mobilizar estratégias próprias de enfrentamento às vulnerabilidades vivenciadas. A análise desses elementos permitiu compreender a relevância da articulação entre universidade e território como estratégia formativa e social, contribuindo para o desenvolvimento regional inclusivo. Tais resultados dialogam com perspectivas teóricas que reconhecem

os territórios como espaços de produção de saberes e de formação crítica, evidenciando que experiências educativas territorializadas constituem contextos significativos para o fortalecimento das dinâmicas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências de campo constituíram um espaço formativo privilegiado para o desenvolvimento de competências investigativas, analíticas e relacionais por parte dos mestrandos, ao propiciar a integração entre teoria, prática e território. Enquanto experiência alinhada à perspectiva da Educação Comunitária, oportunizou a interação, a contextualização situacional e o protagonismo dos participantes no processo. Nesse sentido, o campo se configura como um espaço de aprendizagem sensível e crítica, onde teoria e prática se entrelaçam. O contato com os povos originários, que resistem e reinventam suas formas de existir, e com os adolescentes que enfrentam rupturas e vulnerabilidades, amplia o olhar do(s) pesquisador(es) sobre os desafios regionais e sobre a necessidade de políticas públicas que fortaleçam redes de proteção e de valorização da pluralidade e diversidade. A presença da universidade nesses contextos reafirma sua função comunitária, comprometida não apenas com a produção de conhecimento científico, mas com a transformação social e o desenvolvimento solidário e humano dos territórios em que está inserida.

A inserção em contextos comunitários possibilitou compreender, de modo concreto e vivencial, o papel da universidade comunitária como agente de transformação social e regional, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa experiência contribuiu para ampliar o olhar crítico sobre as dinâmicas locais e regionais, fortalecendo o compromisso ético e profissional com o desenvolvimento humano e sustentável. A continuidade de projetos, parcerias e ações extensionistas surge, portanto, como uma oportunidade de aprofundar o diálogo entre universidade e comunidade, consolidando uma formação pautada na corresponsabilidade e na produção de conhecimento socialmente relevante.

Palavras-chave: Educação Comunitária; Desenvolvimento Regional; Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. M. P.; ANDRADE, A.C.P. Por uma narrativa do reencantamento: a poética do não esquecimento de Ailton Krenak e Daniel Munduruku. **Légua & Meia**, Feira de Santana, v. 12, n. 2, p. 64-83, 2022. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/leguaEmeia.

BIRKNER, W. M.K.; BARBOSA, A.C.A. BNCC, desenvolvimento e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 231–256, 2023. DOI: 10.7867/2317-5443.2022v10n2p231-256. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/10668.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

FERNANDES, M.A. Democratizando as relações pela conquista da cidadania: o trabalho da educação comunitária. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 28, 2022. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9579.

FRANÇA, A. de; COSTA, F. L. P.; FERNANDES, R. S.; MOTA, W.L.; GUTIERREZ, D.M.D. A observação participante: um panorama histórico-conceitual do uso da técnica. RECH – **Revista Ensino de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem Estar, v. 2, pág. 106-117, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/download/10091/7375/27980.

GUMBOWSKY, A.; JURAZEK, L.; NOERNBERG, E.I.; MAIA, E. D.W. Educação e desenvolvimento regional: a UNESCO e as interseções com o desenvolvimento regional. **Interação**, Varginha, MG, v. 22, n. 2, p. 79-93, 2020.

JURUENA, C. G.; KLEIN, A. D. As universidades comunitárias e a sua relação com o fortalecimento da esfera local. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 33-47, 2016. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2016.v2i2.1271.

LIMA, R. B.; TROQUEZ, M.C.C. Por uma educação escolar indígena decolonial. **Inter-Ação,** Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1429-1445, maio/ago. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v49i2.79512.

MAIA, C.R. A inclusão social no acolhimento institucional: o papel da educação e da inclusão escolar. Um estudo com os adolescentes do Espaço Dandara. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, pág. 82-104, jan./abr. 2023.

MARQUES, A.F. et al. Educação comunitária: promovendo a construção da cidadania no bairro Ferradura Mirim. **Educação em Revista,** Marília, v. 10, n. 1, p. 63-80, jan.-jun. 2009. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2009.v10n1.644.

MOREIRA, T. A. S.; PAIVA, I. L. DE. A atuação do psicólogo nos Serviços de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 3, p. 507-517, 30 set. 2015.

MUSSI, R. F.F.; FLORES, F.F.; ALMEIDA, C.B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

PEZARICO, G.; RUBIN-OLIVEIRA, M. Educação superior no contexto do desenvolvimento regional. In: **Dicionário de Desenvolvimento Regional e Temas Correlatos**. Brasília: Editora Conceito, 2008. 3ª ed. ampliada. p. 491-492.

SALVADOR, M. V. T. **Diálogos Decoloniais, Saberes Indígenas e Educação**. Palestra proferida no evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e pelas Licenciaturas das Faculdades Integradas de Taquara, 9 de maio de 2025. Taquara, 2025.

SILVA, K.P.G. **Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Comunitária**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2009, São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100010&lng=en&nrm=abn>.

SILVA, J. C. R.; OLIVEIRA, I.B. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. **Anais do Encontro Estadual de História da Educação,** v. 1, pág. 1-17, 2021. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/EEHD/article/download/16447/13046/49090.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71–80, jan. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por.

VIEIRA, E.T.; GODOI SANTOS, M.E. Educação e desenvolvimento: transformação e ascendência de uma sociedade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 18, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1918.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. In: **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LAPRAFE/Acervo/2020%20-%20ART.%20C%C3%89LIA%20XACRIAB%C3%81.%20AMANSAR%20O%20GIZ%20-%20Piseagrama_SM.pdf.