

EDUCAÇÃO INSULAR NO BRASIL: INVISIBILIDADE, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

INSULAR EDUCATION IN BRAZIL: INVISIBILITY, LEGISLATION, AND CHALLENGES TO EDUCATIONAL EQUITY

Jackson Morais Barcelos¹

Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED

Vanessa da Veiga²

Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED

RESUMO

A educação insular constitui uma realidade invisibilizada nas políticas educacionais brasileiras, marcada por desafios específicos de acesso, permanência e equidade. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a ausência de normativas específicas voltadas à educação em comunidades insulares no Brasil, com ênfase nos silêncios legais e institucionais que dificultam a consolidação de uma política educacional territorialmente sensível. A metodologia utilizada baseia-se em análise documental e revisão bibliográfica, com foco na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Os resultados evidenciam que, embora haja avanços na inclusão de grupos historicamente marginalizados, como quilombolas e indígenas, as comunidades insulares permanecem à margem das formulações legais e pedagógicas. Defende-se a urgência de reconhecimento da educação insular como campo específico de atenção, com diretrizes próprias e políticas públicas efetivas que respeitem suas particularidades geográficas, culturais e sociais.

Palavras-chave: Educação insular; Políticas educacionais; Equidade; Legislação; Educação do campo.

ABSTRACT

Insular education represents a marginalized reality within Brazilian educational policies, marked by specific challenges related to access, permanence, and equity. This article aims to critically analyze the absence of specific regulations addressing education in insular communities in Brazil, with emphasis on the legal and institutional silences that hinder the development of territorially sensitive educational policies. The methodology is based on documental analysis and bibliographic review, focusing on the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Curriculum Guidelines, the Common National Curriculum Base (BNCC), and the National Education Plan (PNE). The findings show that, despite some progress in including historically marginalized groups—such as quilombola and indigenous populations—insular communities remain largely excluded from legal and

¹ Mestre em Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná. Professor pela Secretaria de Educação do Paraná – SEED, Guaraqueçaba, Paraná, Brasil. Rua Antônio Ignácio Natal, 20, Bairro Vila do Amor, CEP: 83390-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1838174335565069>. E-mail: jacksonbarcelos515@gmail.com.

² Especialista em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná. Professora pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, Guaraqueçaba, Paraná, Brasil. Rua Antônio Ignácio Natal, 20, Bairro Vila do Amor, CEP: 83390-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-7973-9135>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5479228180929855>. E-mail: vanessa.da.veiga@escola.pr.gov.br.

pedagogical frameworks. The study highlights the urgent need to recognize insular education as a distinct area of attention, with its own guidelines and public policies that respect its geographic, cultural, and social specificities.

Keywords: Insular education; Educational policies; Equity; Legislation; Rural education.

RESUMEN

La educación insular constituye una realidad marginada en las políticas educativas brasileñas, caracterizada por desafíos específicos relacionados con el acceso, la permanencia y la equidad. Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente la ausencia de normativas específicas dirigidas a la educación en comunidades insulares de Brasil, con énfasis en los silencios legales e institucionales que dificultan la consolidación de políticas educativas sensibles al territorio. La metodología se basa en el análisis documental y la revisión bibliográfica, centrándose en la Constitución Federal, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), las Directrices Curriculares Nacionales, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el Plan Nacional de Educación (PNE). Los resultados muestran que, a pesar de ciertos avances en la inclusión de grupos históricamente marginados—como quilombolas e indígenas—las comunidades insulares siguen al margen de los marcos legales y pedagógicos. Se defiende la urgencia de reconocer la educación insular como un campo específico de atención, con directrices propias y políticas públicas que respeten sus particularidades geográficas, culturales y sociales.

Keywords: Educación insular; Políticas educativas; Equidad; Legislación; Educación rural.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate educacional no Brasil tem avançado em direção ao reconhecimento da diversidade socioterritorial como elemento fundamental para a formulação de políticas públicas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e o avanço de programas específicos voltados à educação indígena, quilombola, do campo e de populações ribeirinhas representam marcos importantes nesse processo. No entanto, observa-se uma lacuna persistente no que diz respeito à educação insular — modalidade que abrange comunidades residentes em ilhas marítimas ou fluviais, muitas vezes situadas em contextos de difícil acesso, marcada por carência de infraestrutura, escassez de recursos e negligência institucional.

A educação insular, enquanto realidade vivida por milhares de estudantes e professores no litoral e em ilhas interiores do Brasil, permanece à margem das formulações legais, das diretrizes curriculares e das estatísticas oficiais. Ao contrário das populações do campo, indígenas ou quilombolas, as comunidades insulares não são contempladas com dispositivos específicos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Nacional de Educação (PNE) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essa invisibilidade política e normativa resulta em consequências pedagógicas concretas, tais como ausência de formação docente específica, descontinuidade escolar, precariedade nas condições de trabalho e ausência de projetos educacionais contextualizados.

A escassez de estudos acadêmicos que tratem diretamente da educação em ilhas reforça esse quadro de negligência institucional. Ainda que existam pesquisas sobre educação do campo, educação ambiental em áreas costeiras ou mesmo sobre territorialidades específicas, o recorte insular enquanto categoria de análise permanece subexplorado. Essa omissão compromete o direito à educação equitativa e de qualidade, pois ignora os desafios logísticos, culturais e sociais que caracterizam o cotidiano escolar de crianças, jovens e educadores que vivem em territórios insulares.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a ausência da educação insular nas políticas educacionais brasileiras, a partir de uma abordagem documental e teórica, considerando as principais normativas legais do país. O foco recai sobre os silêncios da legislação educacional e das diretrizes curriculares, bem como sobre a necessidade de reconhecimento da especificidade insular como dimensão legítima e urgente de atenção por parte do Estado.

A metodologia adotada é qualitativa, baseada em análise documental e revisão crítica de literatura, utilizando como fontes a Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE, a BNCC, os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de publicações científicas recentes sobre políticas educacionais, equidade, território e educação do campo. A análise considera a perspectiva das epistemologias do território (HAESBAERT, 2011; SANTOS, 2002) e da justiça educacional (FRIGOTTO, 2017; DUBET, 2004), buscando compreender como as estruturas legais e institucionais silenciam realidades concretas que desafiam a universalização do direito à educação.

A relevância deste estudo se justifica tanto no plano acadêmico quanto no plano social. Do ponto de vista científico, pretende-se contribuir para a ampliação do debate sobre os limites da universalização da educação em um país de profunda diversidade geográfica e desigualdade socioespacial. Do ponto de vista político-pedagógico, a análise visa evidenciar a urgência de ações voltadas à equidade, ao reconhecimento das especificidades territoriais e à construção de uma política educacional que contemple, de fato, todos os sujeitos e lugares do Brasil.

Este artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A primeira apresenta uma reflexão sobre o conceito de educação insular, suas características e invisibilidades. Em seguida, analisa-se o tratamento conferido à temática pelas principais leis e diretrizes nacionais. A terceira seção discute as políticas de equidade e suas lacunas em relação às comunidades insulares. A quarta propõe encaminhamentos e recomendações para o reconhecimento da educação insular como campo específico de atenção. Por fim, nas considerações finais, retoma-se a discussão

crítica e são apresentados argumentos que reforçam a necessidade de ampliação do debate sobre essa temática no cenário educacional brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO

A análise da educação insular como fenômeno educacional específico demanda um arcabouço teórico que articule os conceitos de território, justiça educacional e políticas públicas. Diante da ausência de reconhecimento legal e curricular das comunidades insulares, torna-se necessário recorrer a autores e abordagens críticas que problematizam a homogeneização das políticas educacionais e defendem a valorização das diversidades socioterritoriais. Assim, esta seção apresenta um panorama conceitual que fundamenta a discussão sobre a invisibilidade das ilhas nas diretrizes da educação nacional, estabelecendo diálogo com autores que pensam a educação como prática territorializada, plural e socialmente comprometida.

Educação Insular no Brasil: conceito, realidade e invisibilidades

A educação insular, embora presente na realidade de diversos territórios brasileiros, permanece como uma categoria ainda não reconhecida nos marcos legais e pedagógicos da educação nacional. Diferentemente de outras modalidades como a educação indígena, quilombola e do campo, a dimensão insular não possui diretrizes específicas, tampouco é nomeada nas políticas públicas educacionais em nível federal. Essa ausência conceitual e normativa reflete um processo de apagamento institucional que compromete a visibilidade, o financiamento e a estruturação das ações pedagógicas voltadas a populações que vivem em ilhas marítimas ou fluviais.

Do ponto de vista geográfico, as comunidades insulares brasileiras estão majoritariamente localizadas em regiões de proteção ambiental, zonas costeiras, áreas ribeirinhas e arquipélagos que integram territórios frágeis do ponto de vista ecológico e político. Como apontam Haesbaert (2011) e Santos (2006), a configuração territorial do Brasil exige um olhar atento às múltiplas formas de habitar o espaço, reconhecendo que o território não é apenas uma dimensão física, mas também simbólica, cultural e relacional. A escola que se localiza numa ilha, portanto, não compartilha das mesmas condições logísticas, estruturais e formativas de uma escola urbana ou rural convencional, ainda que, por omissão da legislação, acabe sendo tratada como tal.

Essa homogeneização das realidades educacionais opera um silenciamento das particularidades territoriais, contribuindo para o que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina de “epistemicídio”, ou seja, o apagamento dos saberes locais, das práticas pedagógicas

situadas e das lógicas de existência próprias de comunidades específicas. As escolas insulares, por não possuírem reconhecimento legal diferenciado, enfrentam dificuldades estruturais severas: ausência de transporte escolar adaptado, precariedade de acesso à internet, descontinuidade do corpo docente, instabilidade nos serviços de manutenção e ausência de formação continuada voltada às realidades das ilhas.

É importante frisar que o problema da invisibilidade não reside apenas na omissão legislativa, mas também na produção estatística e científica. O Censo Escolar, principal instrumento de monitoramento das condições da educação básica no país, não contempla categorias que permitam identificar com precisão as escolas situadas em territórios insulares, o que torna ainda mais difícil a elaboração de políticas específicas. Essa ausência de dados reflete uma lógica institucional que privilegia os grandes centros e os territórios de mais fácil governança, deixando à margem as populações que vivem em situações de insularidade física e simbólica.

Ao abordar a questão da justiça territorial na educação, Frigotto (2017) chama atenção para a necessidade de se construir políticas educacionais que considerem as desigualdades estruturais não apenas sob o prisma econômico, mas também sob as dimensões socioculturais e geográficas. No caso das ilhas, essas desigualdades são agravadas por um histórico de isolamento, sazonalidade populacional, abandono de serviços públicos e descontinuidade de políticas intersetoriais. A escola insular, muitas vezes, assume sozinha funções que extrapolam o campo educacional, funcionando como posto de saúde improvisado, centro comunitário, espaço de escuta e mediação de conflitos.

A falta de reconhecimento da educação insular enquanto campo específico também impede que os currículos sejam contextualizados, ou seja, construídos a partir da realidade vivida pelos sujeitos da ilha. Como destaca Arroyo (2009), um currículo que ignora o território onde está inserido é um instrumento de alienação, não de formação. A ausência de políticas que estimulem a incorporação dos saberes locais, das práticas culturais e das dinâmicas de subsistência próprias das comunidades insulares contribui para a desmotivação dos estudantes e para o distanciamento entre escola e vida.

Além disso, a formação de professores que atuam nas ilhas geralmente não contempla conteúdos voltados à mediação pedagógica em contextos de isolamento geográfico e de forte identidade comunitária. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação inicial no Brasil ainda está centrada em modelos urbanos e descolados da realidade de populações marginalizadas, o que repercute na frágil preparação dos docentes para lidar com especificidades como a pluriétnica, o bilinguismo, as práticas tradicionais e a precariedade de infraestrutura.

Por fim, é importante destacar que essa invisibilidade não se resume à ausência de políticas públicas, mas também à falta de lugar simbólico e epistemológico da insularidade nos debates educacionais. Trata-se de uma negligência histórica, que contribui para a negação do direito à educação de qualidade e à identidade pedagógica das comunidades que vivem em ilhas. A superação dessa omissão exige não apenas alterações legais, mas também um reposicionamento ético-político da educação como direito de todos os territórios — inclusive aqueles que, por estarem cercados de água, foram historicamente cercados também de silêncio.

Leis e diretrizes: o lugar (ou não-lugar) da Educação Insular na Legislação Educacional Brasileira

A análise das principais legislações educacionais brasileiras evidencia um paradoxo recorrente entre os princípios normativos da universalização do direito à educação e a negligência das especificidades territoriais, como é o caso das comunidades insulares. Embora o ordenamento jurídico aponte para o compromisso com uma educação democrática, equitativa e inclusiva, a ausência de qualquer menção direta à educação insular revela um não-lugar jurídico-pedagógico que contribui para a invisibilidade dessas populações dentro do sistema educacional nacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já no artigo 208, §1º, é assegurado atendimento educacional especializado aos que dele necessitarem, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, apesar de garantir direitos universais, a Carta Magna não reconhece as especificidades geográficas e culturais das populações insulares como fator de vulnerabilidade que exige ações afirmativas ou políticas diferenciadas. O princípio da igualdade formal, sem considerar a desigualdade concreta, termina por reforçar assimetrias históricas e territoriais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 28, dispõe sobre a organização da educação nas áreas rurais, determinando que os sistemas de ensino devem adaptar o calendário escolar às condições climáticas e agrícolas, bem como valorizar conteúdos curriculares contextualizados. Esse avanço representou um marco importante na consolidação da Educação do Campo como política pública. Contudo, não há qualquer dispositivo semelhante voltado às populações que vivem em ilhas. A insularidade, com suas particularidades logísticas e socioculturais, é invisibilizada, sendo tratada genericamente

como extensão da área rural ou, em certos casos, como zona urbana periférica — classificação que não condiz com sua realidade material.

Outro documento central para a análise é o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas e estratégias para o decênio educacional. Embora contenha objetivos louváveis em termos de equidade e redução de desigualdades, como as metas 8 (elevar a escolaridade média da população do campo) e 10 (oferta de educação escolar indígena e quilombola), o PNE não contempla, sequer de forma indireta, a educação em territórios insulares. A ausência de qualquer menção a esse recorte territorial confirma a tendência de exclusão das ilhas dos planejamentos estratégicos de médio e longo prazo da educação pública brasileira.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas por meio de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), observa-se o mesmo movimento de omissão. As DCNs para a Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, orientam os sistemas de ensino quanto à organização pedagógica da escola. Há diretrizes específicas para populações do campo (CNE/CEB nº 1/2002), indígenas (CNE/CEB nº 3/1999) e quilombolas (CNE/CEB nº 8/2012), o que demonstra um reconhecimento parcial da diversidade socioterritorial do país. Todavia, não há qualquer menção às comunidades insulares como sujeitos de direito educativo com demandas específicas, o que implica a inexistência de parâmetros que orientem o currículo, a formação docente ou o financiamento escolar nessas localidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, reafirma a premissa da formação humana integral e da equidade como princípios fundamentais. No entanto, ao tratar de “diversidade”, a BNCC adota um discurso genérico, centrado nas dimensões étnico-raciais, de gênero e deficiência, sem considerar as diversidades territoriais, especialmente aquelas derivadas de condições geográficas extremas, como as ilhas. A falta de reconhecimento da insularidade como variável pedagógica limita a possibilidade de construção de currículos que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes e professores que habitam esses espaços.

Como observa Silva (2019), uma política educacional verdadeiramente democrática deve reconhecer as desigualdades territoriais como elementos estruturantes da formulação curricular e do planejamento educacional. Isso implica abandonar a lógica da homogeneização e investir na construção de marcos legais que respeitem e dialoguem com a complexidade do território nacional. No caso da educação insular, o desafio é romper com o paradigma da ausência

institucional e promover a criação de diretrizes específicas que assegurem formação docente adequada, infraestrutura escolar adaptada e currículo contextualizado

Além disso, a ausência de legislação própria também impede a alocação de recursos específicos para as escolas insulares. Como destacam Oliveira e Sousa (2020), a vinculação do financiamento educacional às políticas setoriais depende da nomeação legal dos sujeitos e dos territórios a serem atendidos. Assim, enquanto não houver reconhecimento normativo da insularidade como categoria educacional legítima, as comunidades residentes em ilhas continuarão excluídas dos programas federais, dos investimentos em infraestrutura e das políticas de formação docente diferenciada.

Portanto, a legislação educacional brasileira, apesar de conter dispositivos que pregam a equidade e a valorização da diversidade, fracassa em contemplar a realidade insular como parte do mosaico socioterritorial do país. Esse não-lugar legal perpetua a invisibilidade institucional, prejudica a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e fragiliza o direito à educação das populações que vivem nas ilhas. É urgente, portanto, que o marco legal da educação brasileira avance no sentido de reconhecer e normatizar a educação insular como campo específico de atenção política, pedagógica e financeira.

Políticas de equidade e a Educação Insular: avanços, lacunas e omissões

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem incorporado progressivamente o discurso da equidade como norteador das políticas públicas. A partir do reconhecimento das desigualdades estruturais e históricas que afetam determinados grupos sociais e territoriais, diversas ações foram implementadas com o intuito de reparar assimetrias no acesso, na permanência e na qualidade da educação. Contudo, ao analisar a efetividade dessas políticas sob a ótica da diversidade territorial, verifica-se que as comunidades insulares seguem excluídas dos principais marcos de equidade educacional, apesar de vivenciarem condições tão ou mais precárias que os grupos já contemplados.

A criação de diretrizes específicas para a educação indígena, quilombola, do campo e de jovens e adultos é um avanço importante na consolidação de uma política educacional voltada à justiça social (ARROYO, 2007). Tais modalidades receberam não apenas reconhecimento legal, mas também orientações curriculares próprias, formação docente direcionada, materiais didáticos específicos e, em alguns casos, programas de financiamento suplementar. No entanto, a educação insular não foi incluída nesse movimento de reconhecimento, o que demonstra a persistência de

uma lógica centralizadora que privilegia territórios mais facilmente administráveis ou visíveis politicamente.

A exclusão da educação insular das políticas de equidade pode ser interpretada, conforme argumenta Dussel (2005), como parte de um modelo de racionalidade colonial que estrutura as políticas públicas a partir da lógica do centro sobre a periferia, do continente sobre o arquipélago, do urbano sobre o que é considerado “resíduo territorial”. Mesmo com a incorporação de discursos sobre diversidade e inclusão, os sistemas de ensino continuam operando com uma visão reduzida da realidade geográfica nacional, desconsiderando a existência de populações que vivem em condições de isolamento físico e de acesso intermitente aos direitos básicos.

Além disso, muitas das escolas situadas em ilhas compartilham desafios comuns com as demais modalidades reconhecidas, como o deslocamento precário de alunos e professores, a rotatividade do corpo docente, o ensino multisseriado, a ausência de internet e a descontinuidade nos ciclos escolares. A diferença é que, ao não estarem incluídas em nenhuma modalidade oficial, essas escolas não são contempladas por programas como o Procampo, o Proinfância Rural ou as formações continuadas do Pronacampo. Isso as coloca em uma espécie de limbo institucional, onde os problemas são recorrentes, mas as soluções são episódicas e não estruturadas.

Como destacam Lima e Siqueira (2021), uma política de equidade requer mais do que o reconhecimento da diferença: exige a criação de condições materiais para que a diversidade possa se expressar de forma digna e potente. No caso da educação insular, isso implicaria o desenvolvimento de ações específicas em três frentes principais: (1) reconhecimento legal da insularidade como categoria educacional diferenciada; (2) formação inicial e continuada de professores com base nas dinâmicas pedagógicas insulares; e (3) criação de programas de financiamento, logística e tecnologia que atendam às demandas geográficas das ilhas.

Portanto, apesar dos avanços inegáveis nas políticas de equidade educacional, permanece evidente que as ilhas seguem fora do radar das ações afirmativas do Estado. O que se observa é uma lacuna estrutural que reforça a exclusão dessas comunidades, não por ausência de vulnerabilidade, mas por ausência de nomeação política. Nomear a educação insular é, portanto, o primeiro passo para integrá-la ao horizonte da equidade.

Entre o campo e o mar: a Educação Insular nos limites da Legislação Rural

A ausência de políticas específicas voltadas à educação insular não significa que esse tipo de realidade territorial esteja completamente desamparado no campo normativo da educação brasileira. Entretanto, o que se observa é uma inclusão implícita e insuficiente, ancorada na ideia

de que as ilhas podem ser compreendidas como parte da Educação do Campo. Essa associação é problemática por dois motivos principais: em primeiro lugar, porque a Educação do Campo, mesmo reconhecendo a diversidade rural, não contempla explicitamente as especificidades das comunidades insulares; em segundo, porque essa inclusão indireta, ao não nomear, acaba por manter o caráter estrutural da invisibilidade.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representa um marco importante na luta por reconhecimento das populações rurais como sujeitos de direitos diferenciados no âmbito educacional. O documento explicita a necessidade de respeitar a organização social, o modo de vida e as formas produtivas próprias das comunidades do campo, além de prever a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e em diálogo com os territórios.

Contudo, ao longo de todo o texto da resolução, não há qualquer menção direta a comunidades insulares, marítimas ou ribeirinhas como componentes desse campo de aplicação. A compreensão de “campo” permanece fortemente atrelada a ruralidades agrícolas e continentais, vinculadas principalmente à agricultura familiar, ao campesinato e às lutas por terra. As populações insulares que vivem do extrativismo, da pesca artesanal, do turismo comunitário ou de sistemas agroecológicos costeiros ficam, assim, em uma zona cinzenta da legislação: não estão no campo da cidade, tampouco no campo do campo.

Essa lacuna gera implicações importantes. Como bem observa Caldart (2004), a Educação do Campo não se reduz à sua definição geográfica, mas está diretamente relacionada ao reconhecimento das lógicas de vida e de produção dos sujeitos do campo. Essa lógica, aplicada às comunidades insulares, evidencia um ponto de tensão: embora compartilhem modos de vida tradicionais, laços comunitários fortes e relações de pertencimento com o território, as escolas das ilhas não são reconhecidas formalmente como parte do universo da Educação do Campo, o que as exclui de forma tácita das políticas derivadas dessa modalidade.

Além disso, a maioria dos programas voltados à Educação do Campo — como o Pronacampo, o Procampo e o Escola da Terra — estabelece critérios de elegibilidade que, na prática, desconsideram as ilhas. Por exemplo, muitas escolas insulares não são classificadas como “rurais” nos cadastros do Censo Escolar, seja por erro, por desconhecimento técnico ou por localização em áreas de conservação ambiental, o que compromete o acesso a políticas específicas. Conforme aponta Gatti (2011), a categorização imprecisa das escolas é uma das principais barreiras à efetivação das políticas educacionais territoriais.

No aspecto curricular, o problema persiste. As propostas pedagógicas desenvolvidas no escopo da Educação do Campo tendem a dialogar com experiências agrícolas, com conteúdos relacionados à terra, à luta agrária, à produção de alimentos e ao trabalho rural — o que é absolutamente pertinente para a realidade de boa parte das comunidades camponesas. No entanto, essas propostas não necessariamente abarcam as dinâmicas costeiras e marítimas que definem o cotidiano das populações insulares, como a relação com o mar, as práticas de pesca artesanal, os mutirões costeiros, os festejos religiosos ligados às marés e os saberes náuticos transmitidos oralmente entre gerações.

Essa inadequação curricular reforça o sentimento de deslocamento simbólico vivido por estudantes e professores que atuam em ilhas. Como aponta Arroyo (2009), um currículo que ignora a realidade dos sujeitos aos quais se destina transforma-se em instrumento de exclusão. No caso das ilhas, o que se observa é uma tentativa de encaixe forçado: busca-se adaptar as diretrizes do campo a um território que, embora compartilhe algumas características, demanda uma abordagem educativa que respeite sua insularidade, tanto física quanto cultural.

A partir desse cenário, é possível afirmar que a Educação Insular habita os limites da legislação rural. Ela está, por vezes, contemplada de forma implícita, mas não possui o devido reconhecimento explícito que garanta seu direito à visibilidade, à formação específica e ao financiamento equitativo. A consequência é a perpetuação de uma política educacional que, ainda que plural no discurso, mantém centralidades na prática, excluindo os territórios que não cabem nas categorias tradicionais de gestão.

Reconhecer essa contradição é um passo necessário para a construção de políticas públicas mais justas. Assim como a Educação Quilombola e Indígena emergiram da articulação entre sujeitos políticos, comunidades e pesquisadores que denunciaram o apagamento institucional, a Educação Insular precisa ser nomeada, debatida e regulamentada, para que as escolas das ilhas deixem de ser adaptadas às pressas dentro de modelos que não lhes pertencem, e passem a ser protagonistas de suas próprias formas de ensinar e aprender.

Propostas para reconhecimento e valorização da Educação Insular

O reconhecimento da educação insular como campo legítimo de atenção nas políticas públicas exige uma mudança paradigmática que articule o direito à educação à diversidade territorial efetivamente existente no Brasil. Tal reconhecimento deve ir além da inserção genérica das ilhas como espaços rurais ou periféricos, exigindo políticas específicas que respondam às

condições concretas de isolamento geográfico, fragilidade logística e forte identidade comunitária que caracterizam os territórios insulares.

A primeira medida essencial consiste na nomeação explícita da educação insular nas normativas educacionais nacionais, incluindo-a como submodalidade da Educação do Campo ou como modalidade própria, nos documentos do Conselho Nacional de Educação, nos formulários do Censo Escolar e nas diretrizes de programas do Ministério da Educação. Como discutido na seção anterior, a vinculação implícita à Educação do Campo não tem sido suficiente para garantir às comunidades insulares o acesso pleno às políticas públicas de equidade. A ausência de menção direta compromete o planejamento, o financiamento e a formulação curricular adequados a esses contextos.

Nesse sentido, torna-se indispensável o desenvolvimento de diretrizes curriculares específicas para escolas insulares, com base em princípios como contextualização, territorialidade, interculturalidade e sustentabilidade. Essas diretrizes devem promover a valorização dos saberes locais, dos modos de vida costeiros e das práticas educativas ancestrais, articulando o currículo escolar à vivência concreta dos estudantes em seus territórios. Como defende Sacristán (2013), o currículo precisa ser compreendido como prática social situada, e não como mero conjunto de prescrições normativas descoladas da realidade.

Outro eixo estratégico é a formação inicial e continuada de professores para atuação em ilhas, com conteúdos específicos voltados à mediação pedagógica em contextos de insularidade, multisseriação, oralidade tradicional e práticas culturais marítimas. Os cursos de licenciatura localizados em regiões costeiras ou próximas a territórios insulares devem incorporar em seus projetos pedagógicos conteúdos sobre educação territorial, gestão escolar em áreas remotas, e planejamento didático adaptado às limitações de infraestrutura. Do mesmo modo, os programas de formação continuada devem oferecer itinerários formativos viáveis, respeitando as condições de deslocamento e comunicação dos profissionais atuantes nas ilhas.

Na dimensão da gestão educacional, propõe-se a criação de protocolos logísticos diferenciados, com garantia de transporte escolar fluvial regular, alimentação adequada ao contexto alimentar da comunidade, acesso ampliado à conectividade com soluções tecnológicas apropriadas e políticas de incentivo à permanência docente, como gratificações regionais e progressões específicas na carreira. A experiência de programas como o Escola da Terra, que contemplam escolas situadas em áreas remotas, pode ser ponto de partida para a elaboração de iniciativas voltadas diretamente às comunidades insulares.

Por fim, é fundamental que o Estado e as instituições de ensino superior promovam o estímulo à produção científica sobre a educação insular, por meio de editais de fomento, apoio à sistematização de experiências, incentivo à formação de redes de pesquisa e valorização da escuta ativa das comunidades. A inexistência de dados consolidados e estudos sistemáticos sobre a realidade educacional das ilhas dificulta a formulação de políticas públicas eficazes. É necessário transformar os relatos pontuais em diagnósticos consistentes e os silêncios institucionais em agendas públicas.

A valorização da educação insular não pode ser compreendida como uma concessão ou favor do Estado, mas como parte indissociável da garantia do direito à educação com justiça social, equidade territorial e respeito à diversidade cultural do Brasil. Somente por meio do reconhecimento explícito dessas comunidades será possível construir uma escola que reflita e transforme as realidades que nela se inscrevem — inclusive aquelas que, por muito tempo, foram deixadas à margem, cercadas por água e por silêncio.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica e documental, orientada por uma abordagem analítico-crítica. Conforme apontam Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir de sua complexidade e significados, explorando os sentidos atribuídos às práticas sociais e aos discursos institucionalizados. No caso específico deste artigo, a investigação concentra-se na invisibilidade da educação insular nas políticas públicas educacionais brasileiras, com base na análise de documentos legais e produção científica que tratam da equidade, da territorialidade e da justiça educacional.

A opção pela abordagem documental é justificada pelo interesse em compreender os marcos normativos, legais e institucionais que orientam a política educacional nacional, especialmente em relação à inclusão (ou omissão) de comunidades insulares como sujeitos de direito educativo. Segundo Cellard (2008), a análise documental consiste em examinar registros escritos que são produzidos no curso da vida institucional, sendo particularmente eficaz para identificar discursos oficiais, lacunas normativas e contradições implícitas nas políticas públicas.

Foram selecionados, como fontes primárias, os seguintes documentos oficiais: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e as Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis à Educação Básica. Também

foram analisados pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), com ênfase naqueles voltados à Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Escolar Quilombola. A seleção desses documentos visou identificar presenças, ausências e silêncios institucionais no que se refere à educação em territórios insulares.

A análise foi orientada por um conjunto de categorias interpretativas extraídas da literatura crítica em educação, como: “equidade educacional”, “territorialidade”, “justiça social”, “pluralidade epistemológica” e “visibilidade normativa”. Essas categorias permitiram uma leitura comparativa dos documentos, confrontando o tratamento dado a diferentes populações e territórios, e evidenciando a ausência de reconhecimento explícito da insularidade nos marcos legais.

No campo teórico, o levantamento bibliográfico foi conduzido com base em critérios de relevância acadêmica, atualidade e adequação à temática. Foram priorizados autores com forte atuação nos debates sobre políticas educacionais e territorialidade, como Miguel Arroyo (2009), Gaudêncio Frigotto (2017), Rogério Haesbaert (2011), Milton Santos (2006), Boaventura de Sousa Santos (2010), Enrique Dussel (2005), entre outros. As fontes foram localizadas em bases acadêmicas indexadas, como SciELO, Google Scholar e bibliotecas digitais de universidades públicas.

A pesquisa não envolveu coleta de dados empíricos em campo, entrevistas ou aplicação de questionários. No entanto, como destaca Gil (2008), a pesquisa documental é plenamente válida quando fundamentada em fontes confiáveis, devidamente selecionadas e analisadas de forma crítica e contextualizada. A triangulação entre diferentes documentos oficiais e a literatura científica permitiu estabelecer relações sólidas entre o marco legal vigente e a realidade das comunidades insulares.

Reconhece-se, como limite metodológico, a escassez de dados estatísticos desagregados sobre as escolas localizadas em ilhas, o que restringe a dimensão quantitativa da análise. Além disso, por tratar-se de um estudo que não envolveu pesquisa de campo, os resultados aqui apresentados não refletem diretamente a experiência vivida pelos sujeitos, mas sim uma sistematização crítica de suas condições legais e institucionais de reconhecimento.

Por fim, este artigo busca contribuir com a produção científica sobre políticas educacionais em contextos não hegemônicos, oferecendo uma base teórica e documental para o debate sobre a urgente necessidade de nomear e normatizar a educação insular como componente legítimo da diversidade territorial brasileira.

ANÁLISES E RESULTADOS

A análise documental empreendida evidencia um silêncio sistemático das políticas públicas educacionais em relação à realidade das comunidades insulares. Esse apagamento se manifesta de forma recorrente nos principais documentos normativos que regem a educação no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Em todos esses documentos, constata-se a ausência de qualquer menção direta às populações insulares enquanto sujeitos específicos de direito educativo.

A lacuna jurídica e pedagógica identificada revela um padrão de exclusão institucional que transcende a ausência de nomeação legal. Ao analisar a LDB, por exemplo, observa-se o reconhecimento da necessidade de adaptação curricular e organizacional para populações do campo, mas nenhuma referência semelhante é feita às comunidades insulares. Da mesma forma, o PNE estabelece metas e estratégias para a educação indígena, quilombola e do campo, mas permanece silente diante das especificidades geográficas e socioculturais das ilhas.

Essa ausência não é meramente descritiva, mas produtora de efeitos concretos na realidade escolar. Escolas localizadas em ilhas não são contempladas por programas como o Pronacampo, nem por formações docentes específicas, tampouco por financiamento suplementar adaptado às suas condições logísticas. O fato de não serem nomeadas juridicamente implica sua exclusão do radar técnico e político dos gestores educacionais, dificultando a elaboração de políticas territorialmente sensíveis.

A pesquisa documental também revelou que, mesmo em documentos que defendem a equidade como princípio norteador da política educacional, como a BNCC, a diversidade territorial não é abordada de forma substantiva. As categorias de análise utilizadas — “equidade educacional”, “territorialidade” e “visibilidade normativa” — permitiram identificar que a insularidade é tratada como uma condição periférica e residual, quando não completamente ignorada.

Outro dado relevante da análise refere-se à categorização imprecisa das escolas insulares no Censo Escolar. Muitas vezes classificadas como “urbanas periféricas” ou “rurais continentais”, essas escolas não possuem codificação específica que permita o planejamento de políticas públicas sob a ótica de sua realidade territorial. Isso reforça o argumento de que, sem o reconhecimento oficial da insularidade, não há como desenvolver políticas específicas e eficazes.

No plano simbólico, a ausência de referências à insularidade nos documentos normativos também revela um epistemicídio institucional. A invisibilização das práticas pedagógicas, saberes locais e modos de vida das comunidades insulares evidencia a persistência de uma lógica centralizadora que considera o continente como norma e as ilhas como exceção — ou pior, como desvio.

A análise comparativa entre as modalidades reconhecidas (educação do campo, indígena e quilombola) e a situação da educação insular revelou que os critérios utilizados para a criação de políticas específicas — como isolamento geográfico, precariedade de infraestrutura, vínculo comunitário, práticas culturais singulares e saberes tradicionais — também se aplicam plenamente às ilhas. O que falta, portanto, não é justificativa técnico-pedagógica, mas vontade política e institucional para nomear e legitimar a insularidade como dimensão legítima da diversidade territorial brasileira.

Em síntese, os resultados da análise evidenciam que a educação insular constitui um território educativo real, mas invisibilizado; uma demanda concreta, mas juridicamente silenciada. A ausência de reconhecimento legal e curricular compromete a efetividade do direito à educação para as populações insulares, perpetuando desigualdades históricas e fragilizando o princípio constitucional da equidade. Diante disso, torna-se imperativo o desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam e valorizem a especificidade da educação em ilhas como condição para a justiça educacional no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou lançar luz sobre uma realidade historicamente negligenciada no campo das políticas públicas educacionais: a educação insular no Brasil. A análise das legislações vigentes, das diretrizes curriculares nacionais e dos principais marcos normativos revelou um silêncio sistemático em relação às comunidades educativas que se localizam em territórios insulares, resultando em um cenário de exclusão que compromete o direito à educação com equidade.

Apesar dos avanços registrados em relação à educação do campo, indígena e quilombola, a ausência de qualquer dispositivo legal, estatístico ou curricular voltado especificamente às ilhas evidencia uma falha estrutural no planejamento educacional do país. O não-reconhecimento da insularidade como categoria legítima de atenção impede que escolas situadas nesses territórios acessem políticas de financiamento, formação docente e curricularização condizentes com suas realidades. Como consequência, mantêm-se desafios persistentes no tocante à precariedade

logística, à rotatividade de professores, à descontinuidade pedagógica e à baixa permanência dos estudantes.

Com base na análise documental e na revisão crítica da literatura, o texto sustentou que a invisibilidade da educação insular não é apenas uma lacuna técnica, mas um reflexo de prioridades históricas centralizadoras e excludentes no desenho das políticas educacionais brasileiras. Romper com essa lógica exige mais do que reconhecer a existência dessas comunidades: demanda a criação de dispositivos legais específicos, diretrizes curriculares adaptadas, programas de formação docente contextualizados e estruturas de gestão escolar que levem em conta os desafios geográficos e socioculturais das ilhas.

Ao propor a inserção da insularidade nos debates sobre justiça educacional, este trabalho reforça a ideia de que a equidade não se alcança com igualdade abstrata, mas com o enfrentamento das desigualdades concretas, incluindo aquelas que se expressam no território. A escola insular não pode mais ser tratada como exceção, tampouco como resíduo administrativo. É necessário reposicioná-la como expressão legítima da diversidade brasileira, com direito a políticas públicas específicas, planejadas com base na escuta das comunidades e orientadas por princípios de justiça territorial.

Por fim, espera-se que este artigo possa contribuir para o início de um movimento mais amplo de reconhecimento da educação insular no Brasil — tanto no campo acadêmico quanto no campo político-institucional — e que novas pesquisas, legislações e práticas pedagógicas sejam mobilizadas em defesa de uma educação que chegue a todos os territórios, inclusive àqueles cercados por água, mas não por indiferença.

Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação.** 5. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital no Brasil: entre a negação da política e a política da negação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LIMA, Maria de Fátima Gouvêa de; SIQUEIRA, Elaine Cristina de Oliveira. Território e equidade: desafios da política educacional brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260072, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fYbk3FBsrw5qYkKw8zGrwQC/> . Acesso em: 15 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SOUSA, Sandra Zákia. **Educação básica no Brasil: dinâmicas de desigualdades e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Submetido em: 06 de mai de 2025.

Aprovado em: 16 de jul de 2025.

Publicado em: 30 de ago de 2025.