

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Entre arte e resistência: contracondutas e linhas de fuga na educação colombiana

Maria Luíza Lucas dos Santos, Hugo Fernando Tangarife Puerta, Paola Andrea Valera, Yeimy Elejalde Gonzales, Jessica Oriana Cardona Osorio, Thainan Piuco, Mirian Social Barradas, Cristianne Maria Famer Rocha

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15814>

Submetido em: 2026-04-12

Postado em: 2026-05-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**ENTRE ARTE E RESISTÊNCIA: CONTRACONDUTAS E LINHAS DE FUGA NA
EDUCAÇÃO COLOMBIANA**

MARIA LUÍZA LUCAS DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5770-7646>

[<marialuiza1922s@gmail.com>](mailto:marialuiza1922s@gmail.com)

HUGO FERNANDO TANGARIFE PUERTA

Institución Educativa Rural Gonzalo Mejía Echeverry. Pereira, Risaralda, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1471-0105>

[<hugotangarife74@gmail.com>](mailto:hugotangarife74@gmail.com)

PAOLA ANDREA VALERA

Institución Educativa Islas del Rosario. Cartagena, Bolívar, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0394-3109>

[<paolaestenopeica2023@gmail.com>](mailto:paolaestenopeica2023@gmail.com)

YEIMY ELEJALDE GONZALES

Institución Educativa San Pablo, Sede La Cristalina. Pueblo Rico, Risaralda, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1343-5866>

[<yeimi1610@gmail.com>](mailto:yeimi1610@gmail.com)

JESSICA ORIANA CARDONA OSORNO

Institución Educativa Islas del Rosario. Cartagena, Bolívar, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5004-9907>

[<jocardona@utp.edu.co>](mailto:jocardona@utp.edu.co)

THAINAN PIUCO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7232-3907>

[<piucothainan@gmail.com>](mailto:piucothainan@gmail.com)

MIRIAN SOCIAL BARRADAS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9439-6948>

[<mirian.barradas@ufrgs.br>](mailto:mirian.barradas@ufrgs.br)

CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3281-2911>

[<rcristianne@gmail.com>](mailto:rcristianne@gmail.com)

RESUMO: O artigo discute a arte como forma de contraconduta, resistência e criação de linhas de fuga na educação, inspirado em Foucault, Deleuze, Guattari e Nietzsche. Em vez de compreender práticas pedagógicas como ferramentas padronizadas e repetíveis, os autores propõem ações que funcionem como “bombas”: dispositivos capazes de romper lógicas hegemônicas, provocar deslocamentos e ampliar a potência dos sujeitos. A educação é pensada como experiência estética e dos afetos, aberta ao imprevisível e à transformação. A pesquisa analisa três experiências desenvolvidas em escolas rurais da Colômbia. O *Proyecto Pedagógico Corazón Bordador* utiliza o bordado como prática estética e comunitária para recuperar memórias e fortalecer vínculos. O *Jardines de Resistencia* articula arte, natureza e saberes tradicionais por meio da criação de jardins como instalações vivas, envolvendo estudantes em processos etnobotânicos e colaborativos. Já o *Proyecto Orika* valoriza a memória cultural afrodescendente, articulando corpo, território e marítório como fundamentos de uma educação autônoma e identitária. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa pós-estruturalista, e também utiliza da Investigação-Ação Participativa, entendendo a pesquisa como prática flexível e criadora de sentidos. As experiências analisadas revelam que a arte pode abrir fissuras no cotidiano escolar e gerar outros modos de existir em meio ao mal-estar contemporâneo, funcionando como força inventiva.

Palavras-chave: Educação, arte como resistência, escolas colombianas.

BETWEEN ART AND RESISTANCE: COUNTER-CONDUCTS AND LINES OF FLIGHT IN COLOMBIAN EDUCATION

ABSTRACT: The article discusses art as a form of counter-conduct, resistance, and the creation of lines of flight in education, drawing inspiration from Foucault, Deleuze, Guattari, and Nietzsche. Rather than viewing pedagogical practices as standardized and repeatable tools, the authors propose actions that function as “bombs”: devices capable of breaking hegemonic logics, provoking shifts, and amplifying the agency of individuals. Education is conceived as an aesthetic and affective experience, open to the unpredictable and to transformation. The research analyzes three initiatives developed in rural schools in Colombia. The *Corazón Bordador* Pedagogical Project uses embroidery as an aesthetic and community practice to recover memories and strengthen bonds. *Jardines de Resistencia* brings together art, nature, and traditional knowledge through the creation of gardens as living installations, engaging students in ethnobotanical and collaborative processes. Meanwhile, the *Proyecto Orika* values Afro-descendant cultural memory, integrating body, territory, and maritime culture as the foundations of an autonomous and identity-based education. Methodologically, the study adopts a post-structuralist qualitative approach and also employs Participatory Action Research, understanding research as a flexible and meaning-making practice. The experiences analyzed reveal that art can open fissures in everyday school life and generate alternative ways of existing amid contemporary malaise, functioning as an inventive force.

Keywords: Education, art as resistance, Colombian schools.

ENTRE ARTE Y RESISTENCIA: CONTRACONDUCTAS Y LÍNEAS DE FUGA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

RESUMEN: El artículo discute el arte como forma de contraconducta, resistencia y creación de líneas de fuga en la educación, inspirado en Foucault, Deleuze, Guattari y Nietzsche. En lugar de comprender las prácticas pedagógicas como herramientas estandarizadas y repetibles, los autores proponen acciones que funcionen como “bombas”: dispositivos capaces de romper lógicas hegemónicas, provocar desplazamientos y ampliar la potencia de los sujetos. La educación se piensa como una experiencia estética y de los afectos, abierta a lo imprevisible y a la transformación. La investigación analiza tres experiencias desarrolladas en escuelas rurales de Colombia. El Proyecto Pedagógico Corazón Bordador utiliza el bordado como práctica estética y comunitaria para recuperar memorias y fortalecer vínculos. Jardines de Resistencia articula arte, naturaleza y saberes tradicionales mediante la creación de jardines como instalaciones vivas, involucrando a los estudiantes en procesos etnobotánicos y colaborativos. Por su parte, el Proyecto Orika valora la memoria cultural afrodescendiente, articulando cuerpo, territorio y maritorio como fundamentos de una educación autónoma e identitaria. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo posestructuralista y también recurre a la Investigación-Acción Participativa, entendiendo la investigación como una práctica flexible y creadora de sentidos. Las experiencias analizadas revelan que el arte puede abrir fisuras en la cotidianidad escolar y generar otros modos de existir en medio del malestar contemporáneo, funcionando como una fuerza inventiva.

Palabras clave: Educación, arte como resistencia, escuelas colombianas.

INTRODUÇÃO

O ideal não é fabricar ferramentas, mas construir bombas, porque, uma vez utilizadas as bombas que construímos, ninguém mais poderá se servir delas. E devo acrescentar que meu sonho, meu sonho pessoal, não é exatamente o de construir bombas, pois não gosto de matar pessoas. Mas gostaria de escrever livros-bombas, quer dizer, livros que sejam úteis precisamente no momento em que alguém os escreve ou os lê. Em seguida, eles desapareceriam. Esses livros seriam de tal forma que desapareceriam pouco depois de lidos ou utilizados. Os livros deveriam ser espécies de bombas e nada mais. Depois da explosão, se poderia lembrar às pessoas que esses livros produziram um belíssimo fogo de artifício. Mais tarde, os[as] historiadores[as] e outros[as] especialistas poderiam dizer que tal ou tal livro foi tão útil quanto uma bomba, e tão belo quanto um fogo de artifício (Foucault, 2006, p. 266).

Utilizamos esse trecho de Michel Foucault (2006), extraído de uma conversa informal com alunos/as em maio de 1975, para abrir um diálogo provocativo. Considerando que a educação contemporânea, moldada pelo neoliberalismo, tende a se apresentar como uma ferramenta que promete a “melhoria” do ensino, propomos repensar essa lógica. Para nós, o objetivo não é produzir práticas pedagógicas padronizadas, replicáveis como em uma linha de montagem, mas criar práticas que funcionem como “bombas”: ações capazes de provocar rupturas, instigar transformações e se distanciar de uma visão instrumental do pensamento, que trata as práticas como meros instrumentos reutilizáveis. Pensamos, portanto, em pedagogias que não sejam objetos a serem guardados e aplicados repetidamente, mas artefatos que, uma vez acionados, cumpram sua função de detonar velhos padrões e desapareçam, produzindo efeitos sobre os sujeitos. Perguntamos, então: em vez de criarmos ferramentas, não seria mais interessante criarmos bombas?

Assim, buscando inspirações nas pistas deixadas por Foucault (2006), buscamos tencionar o modelo tradicional da educação, apontando, como que para um alvo, uma educação de afectos, aqui no sentido deleuziano, que, inspirado em Espinosa, indica que o ser humano não é definido pelo que é, mas pelo que pode, por sua potência de vida, que se manifesta nos afectos (Deleuze, 2002). Nesse sentido, afirma Gilles Deleuze (2002, p. 49):

Para Espinosa, os afectos são as modificações dos corpos, pelas quais a potência de agir desses corpos é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Os afectos não são, portanto, sentimentos subjetivos, mas variações de potência, passagens, transições. Uma afecção é um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante; o afeto, por sua vez, é a passagem de uma potência a outra, é a variação contínua de potência que acompanha essas afecções.

Assim partimos do pressuposto que, como afirma Deleuze (2002, p. 50): “ninguém sabe o que pode um corpo, de que afetos ele é capaz ou com que outros corpos ele pode compor suas relações, e de que outros, ao contrário, ele se decompõe, de maneira que ninguém sabe de antemão quais são os afectos de que é capaz um corpo, nem os limites de sua potência”.

Como resultado, damos pistas para uma existência (ou, aqui, resistência) na educação como um fenômeno estético, numa perspectiva proposta por Friedrich Nietzsche (2012), que afirma que a existência para nós é suportável porque temos a arte, de modo que precisamos descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, para usarmos de toda arte ativa, fluante, dançante e zombeteira, que nos permite não perder a liberdade sobre as coisas.

Buscamos, enfim, propor uma pedagogia profana, pois “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (Larrosa; Kohan, 2017, p.2).

A escrita deste artigo emerge dos afectos e caminhos trilhados por seus autores. Vinculada a um programa de mobilidade acadêmica financiado pela CAPES, realizei uma pesquisa de campo na zona rural da Colômbia, com o objetivo de investigar práticas educativas que escapam à lógica homogênea e instrumental do neoliberalismo. Durante essa experiência, em um seminário dedicado à educação rural, tive contato com iniciativas pedagógicas que tensionam os modos hegemônicos de pensar a escola, afirmando a potência dos saberes locais, dos corpos e das memórias.

Esses encontros não se configuraram como observação externa, mas como experiências que afetaram o próprio modo de pensar e escrever a educação. Nesse sentido, considerando o caráter situado dessas práticas, os professores responsáveis pelos projetos foram convidados a participar da escrita deste artigo como coautores. Além disso, membros do meu grupo de pesquisa também ajudaram no aporte teórico deste trabalho. Como resultado, as análises aqui apresentadas decorrem, portanto, de um processo colaborativo, no qual pesquisa e experiência se entrelaçam, e os sujeitos envolvidos assumem também o papel de produtores do conhecimento.

Diante disso, este artigo parte da seguinte problematização: como práticas artísticas desenvolvidas em escolas rurais colombianas podem ser compreendidas como formas de contraconduta, resistência e criação de linhas de fuga frente aos dispositivos que tendem a homogeneizar a educação?

Com base nisso, esse artigo tem por objetivo analisar três experiências desenvolvidas pelos autores em escolas públicas localizadas na zona rural de Colômbia, que trabalham com as artes como potência criativa, e aqui lidas como possíveis resistências, contracondutas e linhas de fuga de uma educação que muitas vezes apaga as diferenças. As três experiências são: *Proyecto Pedagógico Corazón Bordador*, *Jardines de Resistencia* e *Proyecto Orika: memoria cultural, cuerpo-territorio-maritorio*. As experiências aqui apresentadas não são tomadas como objetos distantes de análise, mas como práticas vivas, narradas em coautoria com os próprios professores que as desenvolvem. Nesse sentido, este trabalho assume uma perspectiva metodológica implicada e colaborativa, na qual a escrita se constitui como espaço de encontro entre pesquisa e experiência, dissolvendo, em certa medida, as fronteiras entre pesquisador e campo. Nesse sentido, aproxima-se da perspectiva proposta por Anelice Ribetto (2016, p. 59): “Não se trata de escrever sobre, mas escrever na. Escrever na experiência”.

METODOLOGIA

Este estudo aproxima-se da perspectiva metodológica da Investigação-Ação Participativa (IAP), especialmente ao articular produção de conhecimento e intervenção nas práticas educativas, reconhecendo os sujeitos envolvidos, não como objetos de investigação, mas como coparticipantes do processo. Tal compreensão dialoga com o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1981), um dos principais expoentes do IAP. Para o autor, essa abordagem fundamenta-se na ruptura da hierarquia sujeito-objeto, propondo uma metodologia através de seis eixos: o compromisso ético do pesquisador com a base; o antidogmatismo teórico; a restituição sistemática e simples do conhecimento ao povo; o aprendizado dialético (feedback) entre intelectual e comunidade; o ciclo contínuo de ação-reflexão; e o uso de técnicas dialogais que validam a sabedoria popular como ferramenta de transformação social.

Nesse sentido, Fals Borda (1981, p. 17) afirma:

A potencialidade da pesquisa participante está precisamente em seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos.

No entanto, não se trata aqui de uma aplicação metodológica linear ou instrumental da IAP, mas de uma apropriação situada, atravessada pelas contribuições de Foucault e Deleuze, que permitem compreender a pesquisa como prática de problematização, produção de subjetividades e abertura de linhas de fuga no interior dos próprios dispositivos educativos. Nesse sentido, investigar não se separa de intervir, nem de experimentar, configurando-se como um movimento contínuo de ação, reflexão e criação.

EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA: TERRITÓRIO RURAL

A história da educação na Colômbia encontra-se profundamente imbricada aos processos políticos, sociais e culturais que marcaram a formação do Estado nacional. Assim como em outros países latino-americanos, a consolidação de seu sistema educacional ocorreu em meio a disputas entre projetos de modernização, interesses das elites políticas e reivindicações sociais por ampliação do acesso à escolarização. Nesse contexto, a escola passou a ocupar um lugar estratégico não apenas na formação de cidadãos, mas também na organização da vida social, constituindo-se como um dispositivo, conceito desenvolvido por Foucault (2021), relacionado a um conjunto heterogêneo de práticas, discursos, instituições e normas que se articulam na condução das condutas e na organização da vida social.

No caso das zonas rurais, essas dinâmicas se expressam de maneira ainda mais aguda. Historicamente, esses territórios têm sido atravessados por profundas desigualdades no acesso à educação, resultantes de fatores como isolamento geográfico, precariedade estrutural e conflitos armados. A escola rural, nesse cenário, foi frequentemente mobilizada como instrumento de integração territorial e de implementação de projetos de desenvolvimento nacional. Conforme aponta Javier Sáenz Obregón (2012), ao longo do século XX, as práticas educativas dirigidas às populações consideradas populares estiveram articuladas a estratégias de intervenção que buscavam sua regeneração física, moral e social, por meio da escolarização, de práticas higienistas e de dispositivos pedagógicos voltados à produção de sujeitos considerados civilizados e obedientes.

Assim, a escola assume nesse cenário um espaço privilegiado de normalização, no qual se produz formas de subjetivação alinhadas aos dispositivos de controle, sejam eles sociais, econômicos ou políticos. Nessa direção, Cláudio Dalbosco (2020, p. 25-26) afirma que, se

por um lado, é muito acertada a crítica feita à educação moderna, concebida como dispositivo pedagógico, e a própria escola moderna como "maquinaria de poder", [...] por outro lado, a crítica torna-se limitada quando, ao reduzir a educação moderna a tal dispositivo, pressupondo a identificação total entre dispositivos de controle e processos pedagógicos, fecha-se em um determinismo que a impede de ver a força de resistência e poder transformador inerentes à educação moderna.

Essa força de resistência, contudo, não é externa ao dispositivo, mas habita suas próprias fissuras e falhas, permitindo que os sujeitos criem contracondutas e estéticas de existência mesmo nos contextos mais regulados. Para Foucault (2008, p. 226), a contraconduta tem relação com o “sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”. Isso posto, sabemos que a educação conduz, e é justamente na disputa pelos sentidos dessa condução que se abrem possibilidades de desvio.

Desse modo, reduzir a compreensão da educação colombiana às políticas estatais e à expansão institucional do sistema escolar implica desconsiderar um aspecto central desse campo: a diversidade cultural e epistemológica que atravessa o território, marcada por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades campesinas. Essas múltiplas formas de saber e educar tensionam o modelo escolar hegemônico e evidenciam a coexistência de diferentes racionalidades educativas. Nesse contexto, a educação rural e intercultural não se limita à inclusão, mas implica problematizar hierarquias

epistemológicas e reconhecer a legitimidade de outros modos de conhecer e educar. Assim, a escola configura-se como um espaço atravessado por disputas e reconfigurações, no qual práticas locais contribuem para deslocar e reinventar o campo educacional.

É importante salientar que, de acordo com um documento publicado pelo *Ministerio de Educación Nacional de Colombia* em 2007, o perfil dos estudantes das escolas localizadas na zona rural é constantemente perpassado por dificuldades. De acordo com o documento, observa-se que muitas crianças são inseridas precocemente em responsabilidades próprias da vida adulta, assumindo tarefas relacionadas ao trabalho no campo, aos afazeres domésticos e ao cuidado de irmãos mais novos. Essa condição compromete a vivência da infância e contribui para a incorporação antecipada de padrões de conduta adulta, o que, em muitos casos, favorece o afastamento da escola. Tal cenário ajuda a compreender os índices elevados de evasão escolar no meio rural, especialmente quando a instituição escolar opera a partir de lógicas disciplinares rígidas que desconsideram as condições concretas de vida desses sujeitos (Colômbia, 2007).

Diante do que foi exposto, torna-se fundamental analisar como essas dinâmicas se materializam em práticas educativas concretas. É a partir desse horizonte que este trabalho problematiza três projetos desenvolvidos em escolas rurais colombianas, nos quais tais tensões se expressam de maneira situada. É nesse entrecruzamento entre poder, saber e subjetivação que se abrem possibilidades para pensar a educação não apenas como reprodução, mas como campo de invenção de outros modos de existir.

EXPERIÊNCIAS DE ARTE E EDUCAÇÃO NA RURALIDADE COLOMBIANA

Projeto Pedagógico *Corazón Bordador*

O projeto *Corazón Bordador* teve como cenário a escola rural La Cristalina, no município de Pueblo Rico, departamento de Risaralda, Colômbia. A proposta foi executada em uma turma multisseriada sob a metodologia da *Escuela Nueva*, envolvendo um grupo de 16 alunos. O perfil dos estudantes é marcado pela identidade camponesa e mestiça, com núcleos familiares vinculados à agricultura de subsistência e ao comércio do café e da rapadura. A *Escuela Nueva* é um modelo de educação rural colombiano, criado na década de 70, que oferece ensino primário em turmas multisseriadas com poucos professores, ou com apenas um professor, baseado em um sistema de autoaprendizagem (Urreia; Sá, 2018). Embora reconhecido pela Unesco (1991) como uma proposta exemplar, o programa enfrenta atualmente um processo de precarização, marcado pela falta de apoio institucional, escassez de materiais didáticos e condições adversas de trabalho docente no contexto rural.

O principal objetivo do projeto foi visibilizar e fortalecer, no ambiente escolar, as práticas artísticas tradicionais camponesas relacionadas ao bordado, como forma de promover o reconhecimento e a apropriação do território. Esse propósito surgiu, em parte, a partir do interesse demonstrado pelos estudantes pelo bordado durante a elaboração da cartografia do espaço ao redor da escola. Sobre o conceito de mapa, Deleuze e Guattari (1995, p. 22) afirmam que

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura

máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Nesse sentido, a sala de aula é um espaço fértil para criar e desenvolver ações que reforcem a articulação entre família, comunidade e escola. A arte, enquanto dispositivo de criação, constitui uma ferramenta pedagógica que estimula sensibilidade e criatividade. Em especial, o bordado favorece a concentração, a constância, a convicção, a responsabilidade, a motricidade fina e o pensamento crítico-criativo, integrando métodos de ensino ativos e participativos que enriquecem a aprendizagem e a vida comunitária rural.

Considerando o interesse e o respeito dos estudantes pela prática do bordado, e também seu nível de dificuldade quando realizado com linha sobre tecido, optou-se por uma técnica mais acessível: bordado com lã grossa sobre juta. Para isso, estabeleceu-se uma parceria estratégica com o coletivo Bioarte Kumanday, um coletivo que busca gerar espaços de encontros e reflexões com a comunidade sobre a natureza, a partir das relação estética com ela, e que possui experiência com bordado e com o trabalho em comunidades camponesas da região (Bioarte Kumanday, 2026).

Como ponto de partida, foi realizada uma cartografia social e natural do território inspirada no conceito de Deleuze e Guattari (1995). Em seguida, desenvolveram-se três laboratórios de criação, em consonância com as diretrizes do Ministério da Cultura, com sessões introdutórias e intensivas no turno escolar, vespertino e noturno, com participação de membros da comunidade, que acolheram com entusiasmo o convite para aprender uma nova técnica artística. A participação entusiasta da comunidade revela que o projeto não se limitou a cumprir uma meta institucional, mas constituiu-se como um acontecimento capaz de agenciar novos afetos e saberes. Mais do que a simples execução de uma proposta externa, a relevância do processo residiu na maneira como os sujeitos se apropriaram dessas práticas, transformando a técnica do bordado em um dispositivo de resistência e reexistência no campo

O processo de criação envolveu a aproximação ao território, a identificação dos animais existentes na comunidade, a seleção dos desenhos, a escolha das cores e a execução do bordado. Foram evidentes algumas apropriações e aprendizagens significativas, expressas na receptividade, motivação e ressonância criativa dos estudantes, que já conheciam o bordado por meio de suas mães e se conectaram com a técnica denominada desenhar com lã sobre juta.

Além disso, é importante destacar que a seleção da juta e da lã grossa como suportes para o bordado não se limitou a uma adaptação técnica ou de acessibilidade; operou, fundamentalmente, uma desterritorialização da prática artesanal. Ao deslocar o bordado de suas matrizes tradicionais de delicadeza e acabamento fino, o projeto promoveu sua reterritorialização no contexto produtivo camponês. A juta, suporte material intrínseco ao cotidiano agrícola e ao transporte de colheitas, foi ressignificada como plano de composição para a expressão da identidade local.

Dessa forma, a parceria com o coletivo Bioarte Kumanday (2026) e a realização dos laboratórios de criação não ficaram presos apenas ao ensino de uma técnica, mas à produção de agenciamentos entre o saber-fazer artístico e a realidade territorial. Mais do que a execução de uma diretriz

institucional, o processo cartográfico e os laboratórios subsequentes constituíram modos de subjetivação que priorizaram a singularidade da experiência estética no campo, validando o suporte rústico como elemento central de uma política da visualidade própria

Ao fim desse percurso, o que se evidencia não é apenas a produção de um objeto artístico, mas o incerto desenhar de linhas de fuga no interior do espaço escolar, no sentido proposto por Deleuze e Parnet (1998), em que fazer fugir não significa evadir-se, mas fazer fugir um sistema, abrindo fissuras e produzindo novas possibilidades de existência. Nesse movimento, a prática pedagógica deixa de operar como simples reprodução e passa a constituir-se como experimentação, capaz de problematizar o instituído e instaurar outros modos de relação com o saber, com o território e com os próprios sujeitos envolvidos.

A colcha bordada coletiva expressa, como mapa e cartografia, a flora e a fauna da comunidade La Cristalina, elementos fundamentais da identidade e da territorialidade camponesa que vive no entorno da instituição.

Para o ano de 2025, o projeto *Corazón Bordador* foi integrado ao Projeto Ambiental Escolar (PRAE) da instituição, que trabalha o tema da observação de aves, extremamente relevante devido à rica diversidade do município. Foram realizadas saídas de campo para observação de aves e oficinas sobre biodiversidade. Os estudantes também selecionaram aves da região para bordar, realizaram exposições e integraram o estudo das aves ao desenvolvimento de diversas competências e habilidades.

Figura 1 – Trabalho produzido pelos alunos no projeto *Corazón Bordador*



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Jardines de Resistencia: exploraciones estéticas na ruralidade

O projeto *Jardines de Resistencia*, desenvolvido na Institución Educativa Rural Gonzalo Mejía Echeverry, localizada na cidade de Pereira, capital do estado Risaralda, Colômbia, é uma proposta pedagógica e artística orientada à valorização das experiências estéticas que emergem do contexto rural e escolar. Coordenado pelo professor de Artes, o projeto propõe uma maneira de compreender o ensino de arte como uma prática de cuidado, de transformação e de resistência estética, onde o ato pedagógico é também um ato de cultivo.

O propósito central é realizar instalações artísticas coletivas na natureza, a partir da criação de jardins com plantas medicinais, aromáticas e hortaliças dentro da escola. Essas ações buscam gerar uma reflexão sobre o respeito à vida, o Bem Viver, o autocuidado e a proteção do meio ambiente. O jardim é compreendido não apenas como um espaço ornamental, mas como um espaço vivo de criação e resistência, no qual o tempo, o cuidado e a transformação se articulam.

É importante conceituar que o Bem Viver formulado no constitucionalismo andino contemporâneo, especialmente na Constituição equatoriana de 2008, constitui uma ética política que

reorganiza as relações entre Estado, sociedade e natureza. Conforme Eugenio Raúl Zaffaroni (2011), a noção de Pachamama como sujeito de direitos está vinculada à exigência de respeito, expressa no *sumak kamsay* (“bem viver”), que busca reorganizar as relações entre seres humanos e natureza fora do paradigma do desenvolvimento extrativista. Trata-se de uma ética que orienta tanto a ação do Estado quanto a convivência social, buscando equilíbrio e complementaridade entre humanos e natureza, ao subordinar o uso da técnica e dos recursos naturais à sustentabilidade da vida (Zaffaroni, 2011).

A metodologia da proposta está baseada no trabalho de campo e na pesquisa etnobotânica sobre o uso das plantas medicinais no território. Para isso, foram utilizadas ferramentas etnográficas inspiradas na ideia de da etnografia como obra de arte, em que os estudantes realizam visitas às veredas, conversam com sabedores, avós, mães e pais, e recolhem informações sobre as práticas tradicionais de cura e cultivo. Esses diálogos intergeracionais permitem a transmissão e a atualização de conhecimentos que, muitas vezes, correm o risco de desaparecer.

Os jardins são concebidos a partir de desenhos simbólicos, círculos, espirais e figuras pré-colombianas quimbayas, que expressam a relação entre natureza, cultura e ancestralidade. O trabalho coletivo de plantar e cuidar transforma o espaço da escola, que passa a ser percebido como um território sensível, um lugar onde o aprendizado acontece no contato direto com o solo e com o ciclo vital das plantas.

No *Jardines de Resistencia*, o desenho e a pintura também são entendidos como “jardins visuais”: espaços onde formas, cores e texturas crescem como sementes sobre o papel, criando territórios simbólicos em que se entrelaçam memória, imaginação e vida. O projeto reconhece que o ensino de arte na ruralidade deve ser contextual, dialogar com os saberes do entorno e permitir que o ato criativo floresça como experiência estética e comunitária.

E é assim, que diante desse mesmo cenário que possibilidades outras de existir podem surgir. Segundo Foucault (2018), não há um único ponto de recusa poderoso em relação ao poder, não há uma alma da revolta, um epicentro de todas as rebeliões, ou uma lei pura do revolucionário. As resistências, ou contracondutas, manifestam-se em uma variedade de formas, cada uma única em sua natureza: podem ser possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, propensas a compromissos, interessadas ou destinadas ao sacrifício. No entanto, essas formas só podem existir no contexto estratégico das relações de poder, onde se inserem como interlocutores irreduzíveis (Foucault, 2018).

Nesse sentido, afirma Rodrigo Barchi (2016, p. 166)

Entender as resistências consiste em analisar o poder através do antagonismo de estratégias, pois não se luta contra o poder em si, já que ele não existe como um substantivo, mas se combate os efeitos de poder e o controle que ele estabelece. Por isso mesmo que não existe um inimigo comum e principal, mas sim, inimigos imediatos. Foucault dizia que as resistências são lutas anarquistas, pois não esperam solucionar os problemas de um futuro preciso, definido de antemão, seja ele utópico ou catastrófico.

Essa resistência, contudo, não se esgota no antagonismo político; ela se expande como uma afirmação da vida através da arte. Ao transformarem o cultivo da terra em um desenho simbólico de espirais e figuras quimbayas, os estudantes operam o que Nietzsche (2012) denomina como a justificação

da existência como fenômeno estético. Para o filósofo, a arte não é um adorno, mas a grande estimuladora da vida, o remédio que nos permite suportar a realidade ao transfigurá-la. No contexto de uma ruralidade muitas vezes marcada pela precarização e pelo trabalho precoce, o projeto *Jardines de Resistencia* oferece aos jovens a possibilidade de 'olharem-se de cima e de longe', distanciando-se da crueza do cotidiano para se perceberem como criadores de mundos. A escola, portanto, deixa de ser apenas um lugar de instrução para tornar-se um espaço de festa e zombaria contra a seriedade dos dispositivos de controle, onde a liberdade se exerce no gesto de plantar, pintar e inventar outras formas de ser e estar no território.

Figura 2 – Estudantes realizando atividades dentro da sala de artes



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Proyecto Orika: Memoria Cultural, Cuerpo-Territorio-Maritorio

A educação rural na Colômbia enfrenta desafios históricos ligados à desigualdade social, à invisibilidade de saberes ancestrais e à homogeneização cultural imposta por modelos educativos urbanos. Nesse cenário, a memória cultural se constitui como uma ferramenta fundamental para a reivindicação

dos povos afrodescendentes e camponeses, que têm resistido à colonização e ao despojo por meio da transmissão de práticas, saberes e cosmovisões próprias.

O Projeto Orika, desenvolvido na Instituição educativa de Islas del Rosario, localizada no município de Isla Grande, no distrito de Cartagena, no estado de Bolívar, na Colômbia, junto à população afrodescendente de Orika, surge como uma proposta de ativação da memória cultural e de seus aportes às práticas etnoeducativas. Essa experiência baseia-se em metodologias participativas voltadas à visibilização da história coletiva e ao fortalecimento de processos educativos enraizados no território. Como afirma Pierre Nora (1984), os lugares de memória não se limitam a espaços físicos, mas constituem cenários simbólicos nos quais uma comunidade reivindica sua verdade, sua autonomia e seu direito ao reconhecimento.

A pertinência dessa experiência também se sustenta na reflexão de Maurice Halbwachs (2004), para quem a memória cultural não apenas organiza o passado, mas constitui identidade e continuidade entre as gerações. Nesse sentido, Orika representa um lugar de memória cultural que, desde suas lutas jurídicas pela titulação coletiva até suas práticas cotidianas, configura um território-memória atravessado por corpos, afetos e resistências.

O presente texto analisa as contribuições desse projeto para a educação rural e etnoeducativa, partindo dos pilares que a própria comunidade de Orika identificou como fundamentais: autonomia, reconhecimento, não subalternidade e não anonimato. Esses princípios estruturam a vida social e são experimentados corporalmente nas formas de se alimentar, se curar, se relacionar e festejar.

A memória cultural, entendida como processo coletivo sustentado por marcos sociais (Halbwachs, 2004), assume especial relevância nos contextos rurais, pois nela se inscrevem as resistências frente à perda de tradições e ao apagamento de identidades. Na Colômbia, a educação rural tem reproduzido currículos homogeneizantes que invisibilizam saberes locais, negando aos territórios a possibilidade de construir seus próprios horizontes educativos.

Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2006), a modernidade ocidental produz ausências ao declarar inexistentes alternativas que não se enquadram em sua racionalidade hegemônica; nesse sentido, a sociologia das ausências busca “tornar presente o ausente”, reconhecendo conhecimentos que emergem da experiência, da oralidade e da memória coletiva. O Projeto Orika alinha-se a essa perspectiva ao recuperar as memórias comunitárias por meio de processos pedagógicos participativos com jovens e adultos, materializados em dois produtos centrais: uma cartilha elaborada com estudantes do 11º ano, que narram a memória de sua comunidade por meio de desenhos, atividades lúdicas e jogos, e outra destinada a docentes e famílias, composta por textos breves, reflexões e exercícios que permitem dialogar sobre a memória cultural local. Essas cartilhas constituem uma pedagogia viva, integrando saberes comunitários como núcleo da prática educativa.

A relevância de Orika como lugar de memória cultural também se expressa no processo jurídico que consolidou o território coletivo por meio de uma segunda tutela, acompanhado do reconhecimento da memória como fundamento de autonomia. Nesse percurso, a comunidade estruturou sua identidade em torno dos pilares da autonomia, do reconhecimento, da não subalternidade e do não anonimato.

Em Orika, a memória é concebida a partir de um sentipensar, conceito sistematizado por Arturo Escobar (2014), que vincula corpos, territórios e maritórios. O conceito de maritório, que encontra eco nas reflexões de Orlando Fals Borda (2009) sobre as comunidades anfíbias, reconhece que os povos afrodescendentes não habitam apenas a terra, mas também o mar, as águas e os espaços costeiros como lugares de vida, espiritualidade e resistência. Nessa perspectiva, os quatro pilares se relacionam aos corpos: a autonomia se expressa em práticas de cultivo, pesca e celebração; o reconhecimento se manifesta na afirmação identitária afro e na visibilidade de rostos e histórias; a não subalternidade surge em corpos que resistem ao discurso dominante e mantêm práticas dignas, em um processo de descolonização do ser conforme discute Catherine Walsh (2013); e o não anonimato se materializa na reivindicação de nomes, genealogias e memórias.

Os pilares de Orika também assumem forma corporal. Os processos de homogeneização cultural transformaram profundamente modos de alimentação, cura, relação e celebração. Em resposta, a comunidade desenvolveu práticas de resistência corporal, como o resgate de receitas tradicionais e modos de cultivo locais, a manutenção da medicina ancestral com plantas e saberes curandeiros, o fortalecimento de relações comunitárias baseadas na solidariedade e a reafirmação de música, dança e festas como expressões de memória coletiva. Dessa forma, os corpos afro de Orika constituem corpos-território-maritório, dialogando com a categoria de corpo-território proposta por Lorena Cabnal (2010), que resistem ao anonimato e à subalternidade mediante a prática cotidiana da memória.

Foucault afirma que havendo poder, há resistência, e o corpo não escapa desse lugar. O autor afirma que “[...] o corpo humano é o ator principal de todas as utopias” (Foucault, 2013, p. 12); e trazendo essa utopia para o chão da realidade, escreve: sobre a heterotopia que “tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (Foucault, 2013, p. 24). Como resultado, o corpo não é apenas uma massa biológica, mas o ponto de partida de onde todos os espaços reais ou imaginários são tecidos. Em Orika, o corpo deixa de ser apenas o alvo da docilização para tornar-se um lugar de uma heterotopia, que une a memória das águas, da terra e da ancestralidade.

O Projeto Orika evidencia, assim, que a memória cultural é central para a construção de uma educação rural pertinente e contextualizada. Por meio de metodologias participativas, o projeto não apenas produziu materiais educativos, mas ativou processos de rememoração que fortaleceram a identidade coletiva. Orika configura-se como lugar de memória cultural onde os pilares de autonomia, reconhecimento, não subalternidade e não anonimato orientam a vida comunitária e os processos pedagógicos, manifestando-se também nos corpos que resistem à homogeneização para preservar modos próprios de viver, curar, relacionar-se e celebrar.

Em um país marcado pela exclusão dos saberes rurais e afrodescendentes, experiências como Orika demonstram que a educação pode constituir um espaço de emancipação cultural e política, no qual a memória coletiva opera como ferramenta de resistência e transformação. Conforme assinala Nora (1984), os lugares de memória são símbolos vivos que permitem aos povos reivindicar sua história, e Orika contribui para ampliar as possibilidades de uma educação rural que reconhece, dignifica e emancipa.

Figura 3 – Uma das páginas do caderno produzido pelos alunos durante a realização do projeto



Fonte: Caderno Orika (2025)

CONCLUSÃO

Segundo Jorge Larrosa (2017, p. 21) “a ciência organizada é o lugar dos controles, o lugar das bancas dos tribunais, das avaliações, das hierarquias, exclui com aparente elogio de ‘interessante’ ou ‘sugestivo’ o que não está ajustado ao padrão de consenso”. Sabemos que as experiências aqui narradas podem ser vistas apenas como “interessantes” ou “sugestivas” para muitas pessoas, mas defendemos que é justamente isso que revoluciona a educação.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015) apresentam no seu texto *Mai de 68 não ocorreu* a seguinte ideia: “Um pouco de possível, senão eu sufoco...” O possível não preexiste, é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência, produz uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho...)” (Deleuze, Guattari, 2015, p. 119). As experiências aqui narradas buscam justamente esse possível que abre uma fissura no chão da escola e serve como um respiro em meio ao ar sufocante do cotidiano. As experiências analisadas ao longo deste artigo demonstram que a arte, quando integrada às práticas comunitárias e às formas de vida construídas nos territórios rurais, configura-se como um dispositivo privilegiado de resistência, criação e reinvenção da escola.

Projetos como *Corazón Bordador*, *Jardines de Resistencia* e Orika evidenciam que a educação rural pode ser atravessada por estéticas, memórias e afetos que tensionam as normas hegemônicas, abrindo

espaço para práticas que valorizam saberes ancestrais, modos próprios de existência e vínculos coletivos. Ao dialogar com os aportes teóricos de Foucault, Deleuze, Guattari e Nietzsche, torna-se possível compreender que tais iniciativas operam na ordem das contracondutas, das linhas de fuga e da ampliação da potência de agir, deslocando a escola de uma posição disciplinar para uma prática inventiva, aberta ao acontecimento e à diferença.

Essas experiências também revelam que a educação rural não deve ser entendida apenas como um conjunto de carências, mas como um campo fértil de experimentação pedagógica e política, no qual a memória cultural, os corpos e os territórios se constituem como forças produtivas. Afirmar esses saberes não se trata de um gesto folclórico ou compensatório, mas de uma ação deliberada de reconhecimento e dignificação das comunidades que historicamente resistem à subalternização e ao apagamento.

Assim, este estudo reforça que valorizar as práticas locais, os processos colaborativos e as expressões artísticas implica apostar em formas de educação que escapam ao neoliberalismo pedagógico e abrem caminhos para subjetivações mais plurais, sensíveis e emancipatórias. Conclui-se, portanto, que a educação rural, quando atravessada pela arte e pela memória, torna-se um espaço potente para a criação de outras possibilidades de existência, reafirmando seu papel fundamental na construção de sociedades mais justas e diversas.

REFERÊNCIAS

BARCHI, Rodrigo. *Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BIOARTE KUMANDAY. @bioartekumanday. Instagram, 2026. Disponível em: <https://www.instagram.com/bioartekumanday/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CABNAL, Lorena. *Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. Madrid: ACSUR-Las Segovias, 2010.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2007.

DALBOSCO, Cláudio. A Filosofia, a escola e o experimentum formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 19-37.

DELEUZE, Gilles. *Spinoza: Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Maio de 68 não ocorreu. In: DELEUZE, Gilles. *Estatísticas e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015, p. 119-121.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula, 2014.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 42-62.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: _____. *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos*, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 243-276.

HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice (orgs.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 7-10.

SÁENZ OBREGÓN, Javier. La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado. In: SOSENSKI, Susana; JACKSON ALBARRÁN, Elena (coord.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012. p. 209-240.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Sociología de las ausencias*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2006.

UNESCO. Proyecto Principal de Educación. *Boletín*, n. 26, dez. 1991. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091125_spa. Acesso em: 21 nov. 2025.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La Pachamama y el humano. In: ACOSTA, Alberto; MARTÍNEZ, Esperanza (orgs.). *La naturaleza con derechos: de la filosofía a la política*. Quito: Abya-Yala, 2011. p. 105-123.

Submetido: 13/04/2026
Preprint: XX/XX/20XX
Aprovado: XX/XX/20XX
Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Escrita: rascunho original. Investigação. Conceitualização. Obtenção de financiamento

Autor 2 – Escrita: rascunho original. Investigação.

Autora 3 – Escrita: rascunho original. Investigação.

Autora 4 – Escrita: rascunho original. Investigação.

Autora 5 – Escrita: rascunho original. Investigação.

Autor 6 – Escrita: rascunho original. Conceitualização.

Autora 7 – Escrita: revisão e edição.

Autora 8 – Supervisão. Validação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001/ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001/ El presente trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamiento 001.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.