

TÍTULO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E MEMÓRIA HISTÓRICA : SABERES ANCESTRAIS COMO RAIZ DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE

Atalídia de Fátima Alves dos Santos [1]

Fernando Amorim[2]

Círculo de Saber 08: História, Epistemologias e Educação do Campo

Este artigo analisa como os saberes ancestrais e a memória local podem fortalecer a identidade, o pertencimento e o engajamento dos estudantes do campo, contribuindo para uma educação crítica, situada e emancipadora. A pesquisa foi realizada em três escolas do campo no estado do Paraná, com base em entrevistas, observações e análise documental. Os resultados revelam que, embora os estudantes e suas comunidades mantenham vínculos profundos com práticas culturais como o uso de ervas, o cultivo agroecológico e os relatos orais, esses saberes ainda são marginalizados no currículo escolar. A fundamentação teórica está ancorada em estudos de pesquisadores da Educação do Campo e aponta que integrar esses saberes às práticas pedagógicas é essencial para romper com lógicas colonizadoras e construir uma escola enraizada no território. Conclui-se que a valorização da ancestralidade e da memória não apenas resgata a dignidade cultural dos povos do campo, mas também reorienta a escola como espaço de resistência e transformação social.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Saberes ancestrais. Memória local.

Introdução

A valorização da memória histórica e dos saberes ancestrais no contexto da Educação do Campo é uma urgência pedagógica, política e cultural. Diante da persistente marginalização das comunidades camponesas e da imposição de currículos urbanos e homogeneizantes, torna-se necessário compreender como os conhecimentos tradicionais e as narrativas locais podem ser incorporados às práticas educativas. Este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: como a integração dos saberes ancestrais e da memória local pode fortalecer a identidade, o pertencimento e o engajamento dos estudantes do campo? Tem como objetivo geral analisar o papel desses saberes na construção de uma educação crítica e contextualizada, comprometida com os sujeitos e territórios do campo. Justifica-se

[1]Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). E-mail: atalidia.santos@gmail.com

[2] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: fernando.amorim@ifpr.edu.br.

esta investigação pelo apagamento histórico e simbólico que essas comunidades enfrentam, o que torna urgente a construção de propostas pedagógicas que reconheçam suas experiências, culturas e modos próprios de produção do saber.

A educação no campo transcende os limites formais da escola, configurando-se como um complexo tecido de saberes, práticas e memórias que moldam a identidade das comunidades do campo. Neste cenário, os saberes ancestrais emergem como elementos fundamentais na resistência e na afirmação das identidades locais, um ponto central nas obras de Arroyo (2004) e Souza (2006). Historicamente, essas comunidades enfrentam processos que não devem ser reduzidos ao termo êxodo rural, que mascara as estruturas de exclusão e apagamento simbólico. Esse termo sugere uma escolha, quando, na realidade, o sistema hegemônico força a saída dos povos de seus territórios, resultando em exclusão social e marginalização. Essas dinâmicas, como destaca Caldart (2000), são fundamentais para compreender a realidade do campo.

Em vez de uma visão simplificada ou de um modelo curricular padronizado, é essencial reconhecer a riqueza e a diversidade do povo do campo. Estes não são meros receptores de conhecimento como preconizado por Freire (1996), mas sim detentores de saberes ancestrais que constituem pilares para a cultura, a história e a identidade. Arroyo (2004) e Caldart (2000) defendem que a valorização desses saberes permite desvendar as complexas manifestações de resistência que se entrelaçam nas práticas educativas do campo, reafirmando a educação como um espaço vital de luta e construção identitária.

Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996, p. 78) nos lembra que “a educação libertadora é aquela que parte da realidade do educando”, ressaltando a necessidade de uma prática educativa que reconheça os contextos sociais e culturais dos educandos. Essa compreensão é fundamental para que possamos realmente valorizar os saberes do campo e promover uma educação que seja verdadeiramente emancipadora.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o contexto histórico e político da Educação do Campo no Brasil, com destaque para os desafios estruturais enfrentados. Em seguida, discutem-se os conceitos de saberes ancestrais e memória local, articulando-os com práticas

pedagógicas em escolas públicas do campo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e narrativa, com base em entrevistas, observações e análise documental, realizadas em três escolas do campo no Paraná. Depois, são analisados os desafios e as possibilidades de integrar esses saberes nas escolas do campo, com base nos achados científicos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, propondo caminhos para uma educação mais justa, situada e transformadora.

Fundamentação Teórica

A compreensão da Educação do Campo exige uma escuta sensível aos ecos da história, das lutas e das narrativas silenciadas que moldam os territórios rurais brasileiros. No centro desse processo, os saberes ancestrais e a memória local não são apenas elementos decorativos ou curiosidades folclóricas: eles são estruturas epistemológicas fundamentais na construção de uma educação crítica, situada e libertadora.

Arroyo (2004) nos convida a compreender o campo como sujeito histórico e político, e não como espaço marginal da nação. Para ele, a Educação do Campo precisa assumir sua identidade não pela negação do urbano, mas pela afirmação de sua singularidade: o tempo da roça, o saber do mato, a pedagogia do cuidado e da coletividade. Ele denuncia o modo como o sistema educacional nacional tenta encaixar as escolas do campo em moldes urbanos, desconsiderando os vínculos afetivos e territoriais que estruturam a vida camponesa.

Caldart (2000) aprofunda essa crítica ao apresentar a educação como um espaço em disputa, no qual o conhecimento não pode estar descolado da vida e da luta dos sujeitos do campo. Para a autora, os saberes ancestrais não são resquícios do passado, mas força viva que estrutura resistências e afirma identidades. A escola, nesse sentido, deve deixar de ser um aparelho reprodutor da exclusão e tornar-se espaço de enraizamento, em que o território não seja apenas cenário, mas também conteúdo e sujeito pedagógico.

Souza (2006), ao tratar das comunidades tradicionais, sustenta que a escola tem o dever ético de valorizar os saberes locais como parte do patrimônio imaterial das populações do campo. Para ela, a educação que silencia a oralidade, os mitos, os

rituais e os conhecimentos do fazer – tão presentes na vida do campo – contribui para um processo contínuo de deslegitimação cultural. Valorizar essas expressões é mais que um ato de justiça: é o caminho para uma educação realmente comprometida com a diversidade epistêmica do país.

Freire (1996) articula essa visão ao afirmar que a educação libertadora parte da realidade do educando. Essa realidade, no campo, é tecida em torno de práticas comunitárias, saberes do chão e histórias compartilhadas. Ignorá-las é negar ao estudante sua própria humanidade. O autor lembra que o conhecimento não nasce isolado, mas no encontro entre sujeitos que se reconhecem como históricos e capazes de transformar o mundo. Nesse sentido, o diálogo não é apenas um método didático, mas uma condição epistemológica para a construção compartilhada do conhecimento. Como afirma Gadotti (2008, p. 130-131):

> O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A verdade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O diálogo com o outro não exclui o conflito. A verdade nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum... O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém.

É importante acrescentar que Dussel (1995), ao propor uma epistemologia da libertação, argumenta que os saberes produzidos pelos povos oprimidos, enraizados na vida cotidiana, na oralidade e na resistência, são epistemologias legítimas, capazes de confrontar a racionalidade dominante. Os saberes ancestrais, nesse sentido, são expressões dessas racionalidades outras, construídas fora do marco eurocêntrico e colonizador da modernidade.

Diante desse cenário teórico, emerge a necessidade de aprofundar a discussão sobre os próprios conceitos de saberes ancestrais e memória local, que sustentam o argumento central deste artigo. Discuti-los no âmbito da Educação do Campo implica reconhecer que conhecimento e identidade estão enraizados nas experiências vividas coletivamente pelas comunidades ao longo do tempo. Essas categorias não dizem respeito apenas ao passado, mas funcionam como referenciais

vivos, presentes no cotidiano, nas práticas culturais, nas tradições e na organização dos modos de vida dos povos do campo.

Segundo Arroyo (2004), os saberes ancestrais constituem formas de conhecimento construídas historicamente pelas comunidades, fundamentadas na oralidade, na prática coletiva, na espiritualidade, na observação da natureza e na relação com a terra. Esses saberes não constituem resquícios de um tempo arcaico, mas epistemologias legítimas que orientam a vida, o trabalho e a resistência de camponeses, quilombolas, indígenas e populações tradicionais.

A memória local, por sua vez, conecta o indivíduo e o grupo ao seu território de pertencimento. Martins (2019) mostra como a memória se encarna em práticas, rituais e narrativas corporificadas que mantêm viva a identidade de comunidades negras e camponesas. Evaristo (2005, p. 30) reforça esse entendimento ao afirmar que “nossas escrevivências não são para adormecer os da casa-grande, mas para incomodá-los em seus sonos injustos”, situando a memória como campo de disputa política e resistência narrativa.

Na Educação do Campo, trabalhar com a memória local é, portanto, um ato político de resistência, que desafia a história oficial e valoriza as experiências comunitárias como fonte de conhecimento e transformação.

Metodologia

Esta pesquisa se desenvolve sob uma abordagem qualitativa, conforme propõem Creswell e Creswell (2021), que reconhecem a complexidade dos fenômenos sociais e a importância da interpretação situada. Optou-se por uma metodologia narrativa e participante, na qual a experiência da pesquisadora como estudante da Educação do Campo é considerada não apenas um ponto de partida, mas parte integrante do processo investigativo. Foram utilizados três procedimentos complementares: a pesquisa documental, com análise de diretrizes, marcos legais e currículos que fundamentam a Educação do Campo; entrevistas semiestruturadas com estudantes e educadores que vivenciam cotidianamente os desafios do campo; e observação participante, realizada em escolas onde foi possível acompanhar práticas pedagógicas que valorizam os saberes ancestrais e a memória local.



A interpretação dos dados seguiu os princípios da pesquisa narrativa conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que compreendem o conhecimento como construção social e histórica, enfatizando que a tarefa do pesquisador não é meramente descritiva, mas interpretativa. A partir das narrativas colhidas, buscou-se identificar contradições, silêncios e potências nas práticas educativas analisadas, reconhecendo que a ciência não é neutra e que os sentidos emergem do diálogo entre as vozes dos sujeitos e os marcos teóricos que fundamentam a análise. Essa opção metodológica permitiu compreender a realidade vivida nas escolas do campo, e construir uma leitura crítica e comprometida com a transformação social.

Os dados foram coletados entre os meses de abril e junho de 2025, em três escolas públicas de Ensino Fundamental inseridas em comunidades do campo do estado do Paraná: a Escola Municipal do Campo Santa Isabel, situada no bairro Campina dos Crespins, em Piên; a Escola Municipal Rural Pastor Roseno dos Santos, localizada na região do Capinzal, em Araucária; e a Escola Municipal Rural Joana Raksa, no campo do município de São José dos Pinhais. A escolha dessas instituições levou em conta sua inserção em territórios marcados por práticas culturais tradicionais e por desafios próprios da Educação do Campo.

A análise dos dados foi orientada pelos marcos teóricos discutidos neste trabalho, especialmente pelas contribuições de Freire (1996), Arroyo (2004), Caldart (2000), Souza (2006) e Dussel (1995). Essa escolha permitiu uma interpretação crítica e situada, que vai além da mera descrição das práticas observadas, buscando compreender seus sentidos no contexto das lutas e resistências das comunidades do campo.

Resultados e Discussões

Os resultados apresentados a seguir foram interpretados à luz da fundamentação teórica, de modo a articular as falas e observações com os conceitos de memória, saberes ancestrais, pertencimento e pedagogia do território. Essas vivências dialogam diretamente com os autores que fundamentam esta pesquisa. Isso se evidencia quando os alunos constroem cartilhas com receitas aprendidas com os avós ou participam de rodas de conversa com agricultores locais, confirmam o que

Freire (1996) defende sobre a importância de partir da realidade concreta dos sujeitos. Do mesmo modo, Arroyo (2004) e Caldart (2000) enfatizam que a escola do campo deve ser construída a partir dos vínculos com o território e com a cultura camponesa, o que aparece claramente nas práticas observadas nas escolas pesquisadas. Já Souza (2006) reforça que esses espaços se tornam verdadeiramente educativos quando reconhecem o valor dos saberes populares como conhecimento legítimo e formador. Assim, os dados ilustram e reforçam a hipótese de que a integração dos saberes ancestrais e da memória local fortalece o pertencimento e o engajamento dos estudantes.

No contexto paranaense, especialmente nas comunidades do campo de Piên, Araucária e São José dos Pinhais, onde esta pesquisa foi realizada, os saberes ancestrais estão presentes em práticas como o uso medicinal das plantas, a produção agroecológica, os modos tradicionais de partilha e os relatos orais dos mais velhos. Essas regiões, historicamente marcadas pela presença de agricultores familiares, descendentes de imigrantes e povos tradicionais, carregam um vasto repertório de memórias que estruturam os modos de vida locais.

Na Escola Santa Isabel, em Piên, por exemplo, é comum que os avós transmitam aos netos conhecimentos sobre ervas, cultivo da terra e histórias antigas da comunidade. Esses saberes, contudo, muitas vezes permanecem à margem do currículo escolar, sendo tratados como curiosidades e não como conteúdo estruturante. O mesmo ocorre em Araucária e São José dos Pinhais, onde os estudantes demonstram vínculos afetivos com suas comunidades, mas raramente encontram esse pertencimento refletido nas práticas pedagógicas. Para Caldart (2000), isso revela um modelo de escola que ainda reproduz lógicas colonizadoras, negando o território como espaço de produção de saber. A autora defende que o território deve ser entendido como categoria pedagógica, ou seja, como fonte de conteúdo, identidade e sentido para a educação. Quando a escola reconhece os saberes locais como legítimos, ela se torna um espaço de reconstrução da memória, de valorização da cultura e de fortalecimento da identidade.

Além disso, segundo Souza (2006), trabalhar com memória e ancestralidade em sala de aula não significa apenas rememorar o passado, mas criar vínculos, narrativas e sentidos que resgatem o valor da existência coletiva. A pedagogia do

campo deve, portanto, superar a visão tecnicista do conhecimento e acolher os saberes construídos fora dos padrões acadêmicos tradicionais, favorecendo o diálogo entre gerações e o enraizamento dos estudantes em seus territórios.

Em termos pedagógicos, a valorização da memória local pode se concretizar por meio de projetos interdisciplinares, oficinas de oralidade, rodas de conversa com os mais velhos, levantamento de histórias da comunidade, registro de saberes populares e práticas de educação patrimonial. Essas iniciativas se tornam ainda mais significativas quando articuladas com as disciplinas curriculares, promovendo um currículo vivo, dialógico e comprometido com a realidade dos estudantes.

Assim, compreender os conceitos de saberes ancestrais e memória local não é apenas um exercício teórico, mas um chamado à prática educativa transformadora. Como defendem os autores aqui discutidos, esses elementos são chaves para a construção de uma educação do campo que respeita, valoriza e resiste não apenas pelo conteúdo que transmite, mas pelo reconhecimento dos sujeitos que forma.

A análise dos dados resultou em quatro eixos principais que expressam a complexidade dos processos educativos vivenciados nas escolas pesquisadas.

1. O descompasso entre currículo escolar e vida comunitária.

Um dos achados mais recorrentes foi a percepção de um descompasso entre o conteúdo escolar e o cotidiano das comunidades do campo. Como afirmou uma estudante do 5º ano: “A gente aprende coisa que parece de cidade. Aqui ninguém fala da nossa vida, nem da plantação, nem das histórias dos mais velhos”. Esse relato ilustra o que Arroyo (2004) conceitua como desterritorialização do currículo, ou seja, a desconexão entre a escola e o território no qual está inserida. Ao ignorar os saberes locais, a escola enfraquece o sentimento de pertencimento e desvaloriza o conhecimento produzido pelas famílias e pela própria comunidade.

Nas comunidades do campo de Piên, Araucária e São José dos Pinhais, os saberes ancestrais se manifestam em práticas como o uso medicinal das plantas, o cultivo agroecológico e os relatos orais dos mais velhos. Tais saberes, no entanto, raramente se fazem presentes no currículo formal. Como se observa na Escola Santa Isabel, é comum que avós transmitam aos netos conhecimentos sobre ervas e histórias da comunidade, mas esses saberes são vistos como periféricos, e não como estruturantes do projeto pedagógico.

2. Limitações estruturais e formação docentes

A escuta dos professores revelou que, embora reconheçam a riqueza dos saberes locais, muitos enfrentam dificuldades para integrá-los às práticas pedagógicas devido à ausência de formação específica e de materiais didáticos adequados. Um professor afirmou: “Os alunos sabem muita coisa, mas a gente não tem orientação nem material pra trabalhar isso”. Essa constatação reforça o que Souza (2006) critica como uma lógica que deslegitima os saberes populares e os exclui dos currículos escolares. Não se trata apenas de uma falha operacional, mas de um embate epistemológico: a escola continua reproduzindo uma visão eurocêntrica e urbana do conhecimento, desconsiderando o território como espaço produtor de saberes legítimos.

Caldart (2000) propõe uma ruptura com esse modelo ao defender que o território deve ser entendido como categoria pedagógica, e não apenas como espaço físico. Nesse sentido, a escola não deve apenas reconhecer os saberes do campo, mas utilizá-los como base para a construção curricular.

3. Iniciativas de resistência pedagógica

Apesar dos desafios, a pesquisa identificou práticas significativas de resistência. Na Escola Santa Isabel, um projeto interdisciplinar sobre plantas medicinais mobilizou estudantes, professores e famílias. As crianças entrevistaram seus avós, coletaram receitas e produziram cartilhas com os usos tradicionais das ervas da região.

Essa vivência traduz, na prática, o que Freire (1996) defende como educação libertadora: o conhecimento deve emergir da realidade dos educandos e respeitar a cultura do povo. Ao legitimar os saberes ancestrais, a escola fortalece os laços comunitários, promove o sentimento de pertencimento e valoriza as raízes culturais dos estudantes.

A valorização da memória local, como aponta Souza (2006), não significa apenas rememorar o passado, mas construir sentidos coletivos que conectam gerações e fortalecem a identidade. Atividades como rodas de conversa com os mais velhos, oficinas de oralidade, mapeamento da história da comunidade e práticas de educação patrimonial demonstram o potencial de um currículo vivo, situado e transformador.

4. As contradições do cotidiano escolar

Mesmo diante de boas intenções pedagógicas, os educadores ainda enfrentam contradições estruturais. Como relatou uma professora: “A gente quer trazer a cultura da comunidade, mas falta tempo, falta formação e o material didático é todo da cidade”. Essa fala expressa um cenário de disputa educacional, conforme define Caldart (2000), no qual os projetos de educação do campo colidem com a padronização curricular imposta pelas políticas educacionais hegemonicamente urbanas.

O desejo coletivo de incluir os saberes ancestrais nas práticas escolares é evidente, mas sua implementação encontra barreiras políticas e institucionais. Ainda assim, as escolas visitadas demonstram que é possível promover transformações concretas, mesmo que localizadas, quando há engajamento da comunidade e sensibilidade pedagógica.

Os dados analisados dialogam diretamente com os autores que fundamentam esta pesquisa. As experiências observadas confirmam o que Freire (1996) propõe sobre a centralidade da cultura do educando no processo educativo; o alerta de Arroyo (2004) sobre a negação dos territórios nos currículos; a proposta de Caldart (2000) sobre o território como base pedagógica; e a crítica de Souza (2006) à exclusão epistemológica dos saberes populares.

A pesquisa revela que, quando a escola assume o compromisso com a história e os saberes da comunidade, ela se torna um espaço de resistência, de valorização da memória e de reconstrução da identidade camponesa. Os saberes ancestrais e a memória local não apenas enriquecem o conteúdo escolar, mas conferem sentido à aprendizagem, aproximam gerações e reafirmam a importância da Educação do Campo como um projeto político e pedagógico de transformação social.

Conclusão

A Educação do Campo, quando se abre ao território, à memória e aos saberes ancestrais, revela-se como um potente espaço de resistência, identidade e transformação social. Esta pesquisa mostrou que, mesmo diante de desafios como a falta de formação específica, materiais didáticos inadequados e currículos

descontextualizados, professores, estudantes e comunidades do campo mantêm vivos os fios da tradição e da cultura local.

As experiências vivenciadas nas escolas de Piên, Araucária e São José dos Pinhais confirmam que o conhecimento não nasce apenas dos livros, mas também da terra, da oralidade, da partilha entre gerações e da vivência coletiva. Quando a escola reconhece esses saberes como legítimos, ela não apenas ensina conteúdos: ela afirma existências, fortalece raízes e cultiva o pertencimento.

Valorizando os ensinamentos de Paulo Freire, Arroyo, Caldart e Souza, este trabalho reafirma que uma educação verdadeiramente emancipadora precisa ser dialógica, situada e profundamente enraizada na vida concreta dos sujeitos. Ao acolher os saberes do campo, a escola se reconecta com seu papel mais essencial: o de formar sujeitos inteiros, conscientes de sua história e capazes de construir outros mundos possíveis.

Concluímos, assim, que os saberes ancestrais não pertencem ao passado, mas apontam caminhos para o futuro, no qual educar é também resistir, cuidar, lembrar e transformar.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2000

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.



DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1995.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. Depoimento realizado em 25 jul. 2020. Disponível em: https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/404636/mod_resource/content/1/EVARISTO%20A%20escrevivencia%20e%20seus%20subtextos.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e diversidade cultural. In: GADOTTI, Moacir. Educação e desafios do século XXI**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 123-136.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021

SOUZA, Maria Antônia Goulart de. **Educação do campo e os saberes populares: um diálogo possível.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2006.