

ENTRE REMOS E ENXADAS: EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA NAS MARÉS DE (RE)EXISTÊNCIA CAIÇARA

*BETWEEN OARS AND HOES: RURAL EDUCATION AND AGROECOLOGY IN THE TIDES OF
CAIÇARA (RE)EXISTENCE*

Jackson Moraes Barcelos¹
Helena Midori Kashiwagi da Rocha²
Gilson Walmor Dahmer³

Resumo

Este artigo analisa a articulação entre Educação do Campo e Agroecologia a partir da experiência pedagógica da Roça de Mutirão como tema gerador desenvolvido em comunidades caiçaras insulares de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná. A pesquisa parte da constatação de que os currículos escolares frequentemente desconsideram os saberes territoriais e a cultura dos povos tradicionais, reforçando práticas descontextualizadas e excludentes. Frente a isso, defende-se a necessidade de uma educação enraizada no território, que valorize os modos de vida e as práticas sustentáveis locais. O objetivo central é compreender de que forma a prática agroecológica da Roça de Mutirão, incorporada ao cotidiano escolar como tema gerador, pode contribuir para uma formação crítica, contextualizada e ecossocialmente comprometida. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa participante e análise reflexiva de práticas já desenvolvidas, respeitando os limites éticos da não identificação de sujeitos. Os resultados demonstram que o trabalho com temas geradores, como a Roça de Mutirão, potencializa a interdisciplinaridade, amplia o engajamento dos educandos e fortalece a identidade cultural e territorial nas escolas do campo. Conclui-se que a agroecologia, quando aliada à pedagogia freireana, representa uma estratégia potente de (re)existência coletiva, especialmente em territórios marcados por conflitos ambientais e invisibilização social.

Palavras-chave: Temas Geradores; Cultura Caiçara; Roça de Mutirão; Saberes Tradicionais.

Dossiê: Artigo Original: Recebido em 07/05/2025 – Aprovado em 27/11/2025 – Publicado em: 29/12/2025

¹ Educador do campo, pesquisador e Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Paraná (PROFCIAMB/UFPR). Caiçara de Guaraqueçaba-PR. Graduado em Letras, História e Pedagogia e em Educação do Campo – Ciências da Natureza. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, História e Biologia. Professor da rede estadual do Paraná. Guaraqueçaba, Paraná, Brasil. e-mail: jacksonbarcelos515@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198> (autor correspondente)

² Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Mestra em Geografia (área Análise e Gestão Ambiental), e Doutora em Geografia (área Território, Cultura e Representações), com estágio de Doutorado Sanduíche na Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento Didácticas Específicas, da Universidad Autónoma de Madrid - Espanha. Professora Titular da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPR). Matinhos, Paraná, Brasil. e-mail: helenamidori@ufpr.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2565-5428>

³ Graduado em Agroecologia, Mestre e Doutor em Ciência do Solo. Educador do Curso de Tecnologia em Agroecologia da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Matinhos, Paraná, Brasil. e-mail: gilsondahmer@ufpr.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8086-2457>

Abstract

This article analyzes the connection between Rural Education and Agroecology based on the pedagogical experience of the Roça de Mutirão (Collective Farming) as a generative theme developed in traditional caiçara communities on the islands of Guaraqueçaba, on the coast of Paraná, Brazil. The research starts from the observation that school curricula often overlook territorial knowledge and the cultural practices of traditional peoples, reinforcing decontextualized and exclusionary educational models. In response, this study defends the need for a territorially rooted education that values local ways of life and sustainable practices. The main objective is to understand how the agroecological practice of the Roça de Mutirão, when incorporated into school life as a generative theme, contributes to critical, contextualized, and socio-ecologically committed education. The methodology is qualitative, based on participatory research and reflexive analysis of already implemented pedagogical practices, respecting ethical boundaries by avoiding personal identification. The results indicate that working with generative themes such as the Roça de Mutirão enhances interdisciplinarity, increases student engagement, and strengthens cultural and territorial identity in rural schools. It is concluded that agroecology, when aligned with Freirean pedagogy, becomes a powerful strategy of collective (re)existence, especially in territories marked by environmental conflicts and social invisibility.

Keywords: *Generative Themes; Caiçara Culture; Collective Farming; Traditional Knowledge.*

1 Introdução

A Educação do Campo tem se consolidado como uma proposta político-pedagógica que busca romper com modelos educacionais historicamente excludentes, marcados pela negação das culturas e modos de vida dos povos que habitam os territórios rurais, florestais e tradicionais. Entre esses povos, os caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná, protagonizam uma história de resistência cultural, ambiental e territorial que desafia os paradigmas da escolarização urbana e colonialista. Entendidos aqui como populações tradicionais formadas historicamente pela interação entre povos indígenas, africanos e europeus, que articulam pesca artesanal, roça de subsistência, uso compartilhado dos recursos naturais e forte vínculo com a Mata Atlântica, os caiçaras produzem modos de vida próprios, marcados por relações de reciprocidade e cuidado com o território (Diegues, 2018). Com modos próprios de viver, cultivar e aprender, essas comunidades desenvolvem práticas sustentáveis que dialogam diretamente com os princípios da agroecologia e da pedagogia freireana.

Entretanto, observa-se que as escolas do campo, em especial as situadas em territórios insulares, ainda enfrentam sérias dificuldades em construir propostas curriculares que estejam sintonizadas com a realidade local. O currículo escolar, muitas vezes centrado em conteúdos urbanos e desconectado do cotidiano das comunidades, pouco contribui para o fortalecimento identitário, a formação crítica e o desenvolvimento sustentável desses territórios. Frente a esse

desafio, emergem experiências pedagógicas que se propõem a (re)conectar escola e território, por meio da valorização dos saberes locais, do trabalho coletivo e da ecologia dos saberes. Nesse contexto, ganha relevo a prática da Roça de Mutirão, compreendida como prática tradicional de trabalho coletivo em que famílias e vizinhos se organizam para preparar o solo, plantar e cuidar da roça, partilhando tempo, ferramentas, sementes, alimentos e responsabilidades, configurando uma forma comunitária de produzir vida, solidariedade e pertencimento (Barcelos, 2024).

Este artigo tem como objetivo central compreender de que maneira a prática da Roça de Mutirão, ressignificada como tema gerador no contexto escolar, pode contribuir para uma educação do campo crítica e agroecológica, enraizada nos territórios caiçaras e comprometida com processos de (re)existência social, cultural e ambiental. Como objetivos específicos, busca-se: (a) analisar os limites e as potências da aplicação da Roça de Mutirão como eixo pedagógico interdisciplinar; (b) discutir o papel da agroecologia como fundamento educativo e político na formação dos sujeitos do campo; e (c) evidenciar a importância dos temas geradores como estratégia metodológica de integração entre currículo escolar e práticas comunitárias.

Teoricamente, este estudo dialoga com autores que discutem a educação do campo a partir de uma perspectiva crítica, como Paulo Freire (1987, 2000), Miguel Arroyo (2004, 2012), Roseli Caldart (2012, 2016), Moacir Gadotti (2021) e Carlos Rodrigues Brandão (2002). Também se apoia nos aportes da agroecologia política, compreendida como prática sociotécnica, territorial e transformadora voltada à soberania alimentar e ao bem viver dos povos do campo (Altieri, 2004; Caporal; Petersen, 2011; Gliessman, 2015; Fernandes, 2022), e na ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010), que defende o diálogo horizontal entre conhecimentos científicos e populares como caminho para superar a monocultura do saber e valorizar as epistemologias dos povos tradicionais. Compreende-se que a escola do campo deve ser não apenas um espaço físico, mas um território simbólico e pedagógico onde se afirmam as identidades coletivas, os modos de vida tradicionais e a luta por justiça social e ambiental.

Este artigo constitui um recorte analítico da dissertação de mestrado intitulada Educação do Campo e Práticas Pedagógicas: construindo conhecimentos através de temas geradores, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná (PROFCIAMB/UFPR), com foco nas práticas desenvolvidas em comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e interpretativa, fundamentada na compreensão de que os processos educativos precisam ser analisados a partir do território, das práticas sociais e das relações que os sujeitos estabelecem com seu meio. A pesquisa qualitativa permite descrever e interpretar fenômenos sociais complexos a partir das experiências vividas e dos sentidos atribuídos às práticas, especialmente em contextos educativos não hegemônicos, como destaca Minayo (2022). Essa abordagem está em consonância com a proposta de uma Educação do Campo crítica, que reconhece a pluralidade dos saberes locais e valoriza os vínculos entre escola, comunidade e natureza.

A investigação tem como foco a análise de uma experiência pedagógica desenvolvida em escolas públicas do campo situadas em comunidades caiçaras insulares do município de Guaraqueçaba, litoral do Paraná, com ênfase no Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa e no diálogo com práticas realizadas nas ilhas de Sibuí e Tibicanga. O recorte territorial compreende, portanto, três ilhas onde funcionam escolas estaduais vinculadas à modalidade de Educação do Campo, inseridas em pequenas comunidades com economia baseada na pesca artesanal, na agricultura de subsistência e em atividades sazonais. No caso específico do Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, a escola atende atualmente cerca de 109 estudantes, sendo 61 do Ensino Fundamental e 48 do Ensino Médio, oriundos de diferentes comunidades da baía, organizados em turmas de pequeno porte (Barcelos, 2024). A Figura 1 apresenta a localização do município de Guaraqueçaba e das comunidades insulares consideradas na pesquisa.

Como se observa na Figura 1, trata-se de um território insular marcado pela dispersão das comunidades em diferentes ilhas da baía de Guaraqueçaba, o que implica deslocamentos constantes por via marítima e intensifica os desafios de acesso à escola e às políticas públicas.

A caracterização sintética das escolas e comunidades está apresentada na Tabela 1.

Os dados da Tabela 1 evidenciam que se trata de escolas de pequeno porte, inseridas em comunidades insulares marcadas por forte dependência da pesca artesanal e da agricultura de subsistência, sob a incidência de normas ambientais restritivas. Esse contexto reforça a centralidade do território e dos modos de vida caiçaras na organização do trabalho pedagógico, bem como a pertinência de projetos que articulem escola, família e comunidade, como a experiência da roça de mutirão analisada neste estudo.

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DE GUARAQUEÇABA-PR E DAS COMUNIDADES INSULARES DE ILHA RASA, SIBUÍ E TIBICANGA.



Fonte: elaboração do autor, com base em Google Maps (2024).

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NAS ILHAS DE GUARAQUEÇABA

Ilha / Comunidade	Escola / Etapa de ensino	Nº aproximado de estudantes	Principais atividades produtivas	Situação territorial
Ilha Rasa	Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa (EF II e EM)	109 (61 EF, 48 EM)	Pesca artesanal, roça de subsistência, mutirões	Comunidade caiçara em APA
Sibuí	Escola do campo (EF I/II)	04 (04 EF)	Pesca, agricultura, extrativismo	Comunidade caiçara em APA
Tibicanga	Colégio Estadual do Campo (EF II e EM)	48 (20 EF, 28 EM)	Pesca, agricultura, extrativismo	Comunidade caiçara em APA

FONTE: Elaboração do autor (2024), com base em documentos escolares.

Esse perfil revela um contexto escolar em que a proximidade entre educadores, estudantes e famílias favorece propostas pedagógicas territorializadas, mas também evidencia desafios relacionados ao isolamento geográfico, às restrições ambientais e às desigualdades históricas que marcam o acesso a políticas públicas de qualidade.

O território, nesse contexto, é compreendido como categoria central da pesquisa, não apenas como espaço físico, mas como dimensão simbólica, política e educativa, construída por relações de pertencimento, disputa e memória. Essa concepção dialoga com Fernandes (2014), ao afirmar que a escola precisa ser atravessada pelos sentidos do território vivido, e com Caldart (2016), que defende a pedagogia do território como fundamento da Educação do Campo. A centralidade do lugar na formação dos sujeitos também é enfatizada por Arroyo (2017), ao

destacar que os saberes do campo são constituídos nas práticas, nos gestos e nas relações com a terra, com o trabalho e com a coletividade.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma perspectiva de pesquisa participante, baseada na imersão territorial e no envolvimento direto do pesquisador como educador atuante nas comunidades. Inspirada em Gohn (2020), a pesquisa participante aqui assumida ancora-se na escuta sensível e no compromisso político com os sujeitos envolvidos, rompendo com a lógica da neutralidade científica e assumindo um posicionamento ético e transformador. A investigação foi desenvolvida ao longo dos anos letivos de 2023 e 2024, período em que o pesquisador atuou como professor no Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, acompanhando o cotidiano escolar em suas diferentes dimensões: planejamento coletivo, reuniões pedagógicas, atividades de sala de aula, ações interdisciplinares, mutirões e momentos de diálogo com as famílias. Além disso, foram realizadas visitas pedagógicas e trocas sistemáticas com educadores das escolas das comunidades de Sibuí e Tibicanga, o que permitiu compreender a experiência analisada inserida em um contexto mais amplo de práticas educativas desenvolvidas nas ilhas.

A presente investigação não se utilizou de instrumentos formais de coleta de dados com identificação de sujeitos, como entrevistas estruturadas ou questionários aplicados diretamente aos estudantes, preservando, assim, o anonimato dos participantes. Foram utilizados, em vez disso, registros documentais e pedagógicos produzidos no âmbito da própria escola e da dissertação de mestrado, tais como planos de aula, relatórios escolares, atas de reuniões, materiais didáticos, fotografias das atividades, produções escritas e visuais dos educandos e anotações de diário de campo elaboradas pelo professor-pesquisador ao longo do processo.

A proposta pedagógica analisada — denominada “Roça de Mutirão” — foi organizada como tema gerador no sentido freireano. Neste artigo, a expressão aparece com iniciais maiúsculas quando se refere ao projeto pedagógico desenvolvido na escola e em minúsculas quando designa a prática tradicional comunitária. Para Freire (1987), os temas geradores são expressões concretas da realidade vivida pelos educandos e, quando trazidos ao espaço escolar, potencializam a leitura crítica do mundo e a ressignificação do currículo de forma dialógica. Na experiência aqui analisada, o tema Roça de Mutirão emergiu de conversas com os estudantes sobre o trabalho no campo e as memórias de roças comunitárias nas ilhas, sendo posteriormente sistematizado em um projeto interdisciplinar que envolveu etapas de escolha e preparação do local da roça simbólica, seleção e corte das ramas de mandioca, preparo do solo, plantio,

cobertura com terra, irrigação e acompanhamento dos cuidados cotidianos. Cada uma dessas etapas foi articulada a conteúdos de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes, fortalecendo vínculos entre escola e comunidade e permitindo que os estudantes relacionassem as práticas agrícolas às políticas ambientais, à história do território e às narrativas familiares.

A análise dos registros se deu por meio da hermenêutica crítica, que, segundo Oliveira e Carvalho (2019), permite interpretar os sentidos pedagógicos a partir da leitura dos elementos simbólicos e práticos contidos nas ações educativas. A leitura reflexiva do material empírico foi orientada por três eixos: (a) o território como fundamento da práxis pedagógica; (b) a agroecologia como elo entre escola, natureza e coletividade; e (c) os saberes tradicionais como forma legítima de produção do conhecimento. Esses eixos dialogam com as proposições de Santos e Meneses (2020), ao defenderem a necessidade de uma ecologia de saberes na educação, capaz de superar a monocultura epistemológica e incluir as vozes historicamente marginalizadas nos processos formativos.

Essa metodologia permitiu compreender a experiência analisada não apenas como um conjunto de ações pontuais, mas como parte de um movimento mais amplo de revalorização de práticas educativas enraizadas no território, em sintonia com os princípios da Educação do Campo e da agroecologia crítica. Ao articular pesquisa participante, registros documentais da escola e leitura hermenêutica crítica, o estudo busca evidenciar como a Roça de Mutirão, enquanto tema gerador, contribuiu para a construção de um currículo territorializado e para o fortalecimento da identidade caiçara no contexto escolar.

3 Resultados e discussão

3.1 Educação do Campo e Pedagogia do Território

A Educação do Campo constitui-se como uma proposta político-pedagógica forjada a partir das lutas sociais dos povos do campo, das águas e das florestas; que reivindicam uma escola conectada com seus modos de vida, com seus territórios e com suas práticas socioculturais. Essa proposta rompe com os modelos tradicionais de escolarização baseados na lógica urbana, padronizada e descontextualizada, os quais historicamente desconsideraram as realidades específicas das populações camponesas, ribeirinhas, indígenas, quilombolas e caiçaras. Ao reconhecer o território como um espaço educativo, a Educação do Campo propõe

uma pedagogia enraizada nas experiências dos sujeitos e orientada pelo diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos sistematizados.

Desde a década de 1990, com o fortalecimento de movimentos como o MST e outras articulações da Via Campesina, bem como com a atuação crítica de universidades públicas, essa concepção educativa ganhou força política e institucional. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) foi um marco nesse processo, ao reconhecer oficialmente a legitimidade de uma escola pensada a partir e com o campo. No entanto, apesar dos avanços legais, a realidade das escolas do campo ainda é marcada por tensões, especialmente em regiões tradicionalmente invisibilizadas como os territórios insulares.

Nesse contexto, a noção de território assume centralidade como categoria analítica e pedagógica. De acordo com Fernandes (2014), o território não deve ser visto como simples localização geográfica, mas como espaço de produção de vida, de resistência e de construção de sentidos coletivos. Para o autor, é necessário que o território atravesse o currículo escolar e reconfigure o fazer pedagógico, permitindo que a escola se torne um espaço de articulação com os processos históricos, culturais e políticos da comunidade em que está inserida. Tal perspectiva implica repensar a função social da escola e seu vínculo com os projetos de vida das populações do campo.

Caldart (2016) reforça essa visão ao afirmar que a pedagogia do território exige que o currículo escolar seja construído em diálogo com os saberes locais, as práticas produtivas, a memória social e os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo. A escola, portanto, não pode se limitar a reproduzir conteúdos descolados da realidade. Ela deve ser, antes, espaço de pesquisa do vivido, de construção coletiva do conhecimento e de afirmação das identidades culturais. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares tornam-se significativos quando vinculados à terra, ao trabalho, à organização comunitária e às tradições que estruturam a vida nos territórios.

O contexto das comunidades caiçaras das ilhas de Guaraqueçaba, no litoral paranaense, é exemplar nesse sentido. Trata-se de territórios marcados por práticas tradicionais como a pesca artesanal, o cultivo de roças de subsistência, os mutirões comunitários, a oralidade e a espiritualidade popular. Esses elementos constituem verdadeiros núcleos estruturantes da cultura local e, no entanto, são frequentemente ignorados nos currículos escolares padronizados. A pedagogia do território, nesse cenário, propõe que tais práticas não apenas

sejam reconhecidas, mas que sirvam como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico, criando vínculos reais entre escola e comunidade.

Arroyo (2012) destaca que o currículo da escola do campo deve ser construído a partir do território, e não apenas adaptado a ele. Isso significa que a escola precisa romper com a lógica da transposição de modelos urbanos e criar propostas pedagógicas comprometidas com a realidade local. Para o autor, os sujeitos do campo são portadores de historicidade, de experiências e de linguagens que precisam ser valorizadas como fontes legítimas de conhecimento. A escola deve, assim, reconhecer que educar no campo exige escutar o campo, caminhar com ele e incorporar suas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é necessário destacar a dimensão política da pedagogia do território. Quando a escola se articula com o território, ela também se insere nas lutas por permanência, por acesso à terra, por justiça socioambiental e pelo direito de viver conforme as tradições locais. A Educação do Campo, nesse sentido, não é apenas uma proposta metodológica, mas uma expressão de um projeto de sociedade que busca superar desigualdades históricas. Ela se afirma como instrumento de resistência contra as políticas de silenciamento cultural, de expulsão dos povos de seus territórios e de negação de seus modos de vida.

A escola, quando se enraíza no território, torna-se também um espaço de memória, de pertencimento e de transformação. Como destacam diversos educadores do campo, ela pode se tornar uma “trincheira pedagógica” na luta pela dignidade dos povos tradicionais. O educador, por sua vez, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador entre os conhecimentos locais e os conhecimentos escolares. É nessa mediação que se constrói uma ecologia de saberes, na qual tradição e ciência não se excluem, mas se fortalecem mutuamente.

Dessa forma, a Educação do Campo e a pedagogia do território representam um caminho de revalorização das experiências populares, de construção de práticas educativas emancipatórias e de fortalecimento da identidade dos povos do campo. No caso das comunidades insulares de Guaraqueçaba, essa abordagem é essencial para que a escola se torne, de fato, um espaço de reexistência — isto é, de resistência ativa e criativa frente às forças que historicamente tentaram apagar suas culturas, seus modos de produzir e seus saberes. Reconhecer o território como princípio pedagógico é, portanto, reconhecer que educar é também defender a vida em sua pluralidade e dignidade.

3.2 Agroecologia Crítica e Ecologia de Saberes

A agroecologia, no contexto da Educação do Campo, ultrapassa os limites da técnica de cultivo e da produção de alimentos. Ela se constitui como um campo de conhecimento, uma prática socioterritorial e um projeto político de transformação das relações entre sociedade, natureza e educação. Sua dimensão formativa está diretamente ligada à valorização dos modos de vida dos povos do campo e à defesa de territórios historicamente construídos por comunidades tradicionais, camponesas, quilombolas, indígenas e caiçaras. Nesse sentido, a agroecologia não é apenas um tema transversal, mas um eixo estruturante de propostas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Altieri (2015) define a agroecologia como uma abordagem que integra saberes populares, ciência ecológica e práticas agrícolas sustentáveis, priorizando os vínculos com os ecossistemas locais e as culturas alimentares tradicionais. No campo educativo, isso implica o reconhecimento de que a escola deve dialogar com as formas de cultivo, de manejo e de cuidado da terra desenvolvidas pelas comunidades, valorizando não apenas a técnica, mas a ética e a estética desses saberes. Caporal e Petersen (2011) complementam essa visão ao afirmar que a agroecologia só se realiza plenamente quando incorporada aos processos educativos de maneira crítica, ou seja, vinculada à luta por autonomia, soberania alimentar e justiça ambiental.

No caso das comunidades insulares de Guaraqueçaba, as práticas agroecológicas são parte integrante da organização social e da relação com o território. A roça tradicional, os mutirões, o cultivo de mandioca, o uso de sementes crioulas e o respeito aos ciclos naturais são expressões de uma racionalidade ecológica que carrega valores éticos, simbólicos e coletivos. Quando esses elementos entram no espaço escolar, rompem com a lógica da fragmentação disciplinar e promovem uma aprendizagem que se ancora no território, na prática e na história. Como destaca Diegues (2018), os povos tradicionais, como os caiçaras, desenvolvem sistemas complexos de uso dos recursos naturais baseados na reciprocidade, na conservação e na transmissão oral dos conhecimentos — aspectos que devem ser reconhecidos pela escola.

A agroecologia crítica, neste sentido, articula-se diretamente à pedagogia freireana, pois propõe uma leitura do mundo a partir das práticas cotidianas dos sujeitos. Ao tratar da terra, da comida, da semente e do cultivo como temas pedagógicos, abre-se um caminho para o trabalho com temas geradores, os quais, segundo Freire (1987), devem emergir da realidade concreta dos educandos e ser problematizados em diálogo com o conhecimento sistematizado. O ato de

plantar, de cozinhar, de cuidar da roça deixa de ser uma atividade marginalizada e passa a ser conteúdo escolar com valor epistêmico, cultural e político.

Nesse horizonte, emerge também a necessidade de romper com a monocultura do saber, que impõe uma lógica única de conhecimento, desvalorizando os saberes construídos fora dos espaços científicos convencionais. Para Santos e Meneses (2020), é urgente construir uma ecologia de saberes, ou seja, uma articulação horizontal entre formas distintas de conhecimento, baseada no respeito, na escuta e na coabitação epistemológica. A agroecologia, nesse contexto, é um território privilegiado para essa ecologia, pois sua própria constituição é marcada pelo encontro entre a ciência agrônoma, a experiência camponesa, os saberes ancestrais e as práticas comunitárias.

A incorporação da agroecologia nos projetos educativos das escolas do campo representa, portanto, uma estratégia metodológica de aproximação entre a escola e a vida. Trata-se de reconhecer que o campo não é apenas um espaço produtivo, mas também um espaço pedagógico e simbólico, onde se aprendem valores como solidariedade, cooperação, interdependência e respeito à natureza. Para Silva et al. (2020), as práticas educativas agroecológicas permitem formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação das realidades locais, e conectados com lutas mais amplas por justiça climática e soberania territorial.

Além disso, a agroecologia no contexto escolar possibilita a integração entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo ações que extrapolam os muros da escola e se projetam para a comunidade. As atividades pedagógicas com base agroecológica, como hortas escolares, roças de mutirão, bancos de sementes e projetos de alimentação saudável, são exemplos de experiências que articulam teoria e prática, ciência e tradição, escola e território. Tal articulação entre saberes populares, agroecologia e formação crítica expressa o horizonte defendido por pensadores brasileiros comprometidos com os sujeitos do campo e encontra ressonância nas propostas contemporâneas que valorizam a práxis transformadora como fundamento da educação contextualizada.

3.3 Temas Geradores e a Pedagogia Freireana

A pedagogia freireana, ao conceber a educação como prática da liberdade, oferece fundamentos epistemológicos e metodológicos potentes para uma escola do campo

comprometida com os territórios e com os sujeitos que os habitam. Entre os conceitos centrais dessa pedagogia, destaca-se o de temas geradores, que se constituem como núcleos significativos da realidade vivida, capazes de mobilizar processos de aprendizagem crítica, dialógica e emancipadora. Para Freire (1987), os temas geradores não nascem dos conteúdos escolares prontos e acabados, mas da escuta atenta ao cotidiano dos educandos, de seus gestos, suas falas, seus saberes e seus silêncios.

Na perspectiva da Educação do Campo, os temas geradores não são apenas uma técnica pedagógica, mas uma expressão política da valorização da vida, da cultura e da luta coletiva. Como afirma Gadotti (2021), trabalhar com temas geradores é assumir que o conhecimento precisa nascer do diálogo com a realidade, e não da imposição vertical de um currículo descolado do contexto. Esse princípio rompe com a lógica bancária de ensino, denunciada por Freire, e inaugura uma prática pedagógica em que o educador é mediador e coaprendiz, e o educando é sujeito de sua formação.

Ao serem integrados ao currículo, os temas geradores promovem a reinvenção da escola, transformando conteúdos em experiências de leitura crítica do mundo. Na experiência das ilhas de Guaraqueçaba, práticas como a Roça de Mutirão — projeto pedagógico em que estudantes, professores e famílias organizam uma roça escolar conduzida em regime de mutirão, inspirado na prática tradicional de mutirões agrícolas das comunidades caiçaras —, a pesca artesanal, o uso das plantas medicinais e os mutirões comunitários mostraram-se fecundas como temas geradores. Esses elementos do cotidiano comunitário não apenas motivam o interesse dos educandos, mas também expressam questões de pertencimento, ancestralidade, sustentabilidade e identidade. Quando apropriados pela escola com intencionalidade pedagógica, tornam-se disparadores de processos interdisciplinares, conectando áreas como Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

Caldart (2012) reforça que os temas geradores são uma ponte entre o território e o currículo. Eles emergem das condições objetivas da vida no campo, das contradições que perpassam o cotidiano das famílias, da materialidade da terra, do tempo, do trabalho e das lutas por reconhecimento e dignidade. Ao serem trabalhados na escola, esses temas possibilitam a construção de saberes significativos, comprometidos com a transformação da realidade. São, portanto, instrumentos de leitura e reescrita do mundo — não por meio da imposição de uma verdade pronta, mas pela problematização do vivido.

Arroyo (2012) amplia essa compreensão ao afirmar que o conhecimento, quando se ancora na vida dos sujeitos, adquire densidade política e poética. Para ele, os saberes do campo, muitas vezes invisibilizados pela lógica escolar hegemônica, ganham centralidade quando se transformam em temas de estudo, em fontes de pesquisa e em objetos de construção coletiva. O que antes era silenciado, marginalizado ou folclorizado, torna-se conteúdo de alta relevância formativa.

A pedagogia dos temas geradores também resiste à fragmentação dos saberes e à rigidez curricular, promovendo aprendizagens integradas e abertas ao diálogo entre diferentes formas de conhecimento. No contexto da agroecologia e da Educação do Campo, esse método permite articular a prática com a teoria, o trabalho com a reflexão, o vivido com o aprendido. É uma pedagogia da pergunta, e não da resposta pronta; uma pedagogia que exige escuta, sensibilidade e compromisso com o projeto de humanização dos sujeitos.

Nesse sentido, utilizar os temas geradores na escola do campo — como no caso da Roça de Mutirão — não é apenas uma opção metodológica, mas uma escolha política. Trata-se de afirmar que o território é fonte legítima de conhecimento, que os sujeitos do campo são portadores de saberes válidos, e que a educação pode ser um ato de (re)existência frente às múltiplas formas de silenciamento impostas pela colonialidade do saber.

Assim, ao acolher os temas geradores como base da ação pedagógica, a escola se enraíza no território, fortalece sua função social e contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de suas realidades. A pedagogia freireana, nesse horizonte, continua sendo farol para a práxis educativa no campo — iluminando caminhos possíveis para uma educação emancipadora, sensível às culturas populares e sintonizada com os projetos de vida dos povos que vivem e lutam sobre a terra.

4 A Roça de Mutirão como Experiência Pedagógica

A escolha da Roça de Mutirão como tema gerador no contexto das comunidades caiçaras de Guaraqueçaba emergiu de uma escuta sensível às práticas sociais e às necessidades pedagógicas locais. Presentes no cotidiano das famílias, os mutirões não se restringem a uma técnica agrícola: organizam-se como dias de trabalho coletivo, convocados por uma família ou grupo de vizinhos para abrir roça, preparar o solo, plantar ou colher. Nesses encontros, que costumam ocorrer especialmente nos períodos de plantio e de colheita, participam parentes,

vizinhos e amigos, que se distribuem em tarefas diferentes (limpeza do terreno, corte das ramas, plantio, preparo da comida, cuidado com as crianças), compartilhando ferramentas, alimentos e histórias. Trata-se de um modo de organizar o trabalho, o tempo e a solidariedade, em que o retorno não é apenas a produção de alimentos, mas o fortalecimento dos laços comunitários. Sua recriação no espaço escolar configurou-se como estratégia formativa potente, capaz de articular o currículo às práticas comunitárias e ao território vivido.

A proposta analisada neste artigo foi desenvolvida principalmente no Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, em diálogo com as escolas das comunidades de Sibuí e Tibicanga. Nessas duas últimas, o trabalho com temas geradores envolveu rodas de conversa, projetos de horta e outras práticas vinculadas à pesca e às plantas medicinais; já a experiência de implantação da roça escolar em regime de mutirão ocorreu de forma mais sistemática na Ilha Rasa. O projeto foi integrado ao Plano de Trabalho Docente como ação interdisciplinar, com carga horária de 20 horas distribuídas ao longo do ano letivo, articulando-se às aulas regulares e às atividades coletivas da escola.

Participaram diretamente da experiência duas turmas do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) do Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, acompanhadas por seus professores das áreas de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes, além do professor-coordenador da proposta. Moradores e familiares foram convidados em momentos específicos, atuando como coeducadores nos dias de mutirão e em conversas sobre a história da roça e as mudanças recentes no uso da terra. Essa composição permitiu que a experiência reunisse sujeitos de diferentes gerações, aproximando saberes escolares, saberes comunitários e políticas ambientais que incidem sobre o território.

Durante a implementação da proposta, foram desenvolvidas atividades que envolveram desde o mapeamento da área até a escolha das sementes, o preparo do solo, a observação dos ciclos da natureza e o cultivo coletivo. Cada etapa foi acompanhada por discussões em sala de aula, levantamento de hipóteses, pesquisa sobre técnicas agroecológicas e produção de registros em diferentes linguagens: escrita, desenho, oralidade e audiovisual. As disciplinas de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa foram integradas com intencionalidade e diálogo constante entre teoria e prática, de modo que os conteúdos curriculares emergissem das situações concretas vivenciadas na roça. A síntese dessas etapas e de seus desdobramentos pedagógicos está apresentada no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – Etapas da experiência da Roça de Mutirão e seus desdobramentos pedagógicos

Etapas da experiência	Atividades realizadas	Disciplinas envolvidas	Saberes tradicionais mobilizados
Escolha da área e mapeamento	Caminhada pelo entorno, escolha do local, croquis da área	Geografia, Ciências, Artes	Leitura do terreno, conhecimento do solo e da drenagem
Preparação do solo	Limpeza manual, capina, divisão de canteiros	Ciências, Educação Física	Técnicas de preparo da roça, uso de ferramentas, trabalho coletivo
Seleção das sementes/rama	Escolha de ramas de mandioca, conversa com as famílias	Ciências, História, Língua Portuguesa	Memória de plantio, sementes crioulas, histórias das roças
Plantio em mutirão	Mutirão com estudantes, professores e familiares	Todas as áreas	Organização do trabalho, reciprocidade, solidariedade
Cuidado e acompanhamento	Rega, capina leve, observação de pragas e ciclos	Ciências, Matemática, Língua Portuguesa	Observação dos ciclos naturais, manejo ecológico, registro
Colheita e socialização	Colheita, preparo de alimentos, socialização dos resultados	Língua Portuguesa, Artes, História	Partilha, celebração, narrativas de memória e pertencimento

FONTE: elaboração do autor, com base nos registros de campo e documentos escolares.

Como se observa no Quadro 1, a experiência da Roça de Mutirão extrapolou a realização de uma atividade pontual, constituindo-se como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Ao articular diferentes áreas do conhecimento, saberes tradicionais e práticas comunitárias em torno da roça escolar, o projeto fortaleceu o vínculo entre escola e território e conferiu concretude aos princípios da Educação do Campo e da agroecologia crítica.

Entre as etapas apresentadas no Quadro 1, destacam-se os momentos de contato direto com o solo, em que os estudantes exploravam a terra com as mãos, identificavam minhocas e outros organismos e relacionavam essas observações à fertilidade da roça e aos conteúdos de Ciências. A Figura 2 registra um desses momentos da experiência.

A roça passou a ser um espaço pedagógico vivo, onde o conhecimento não estava apenas nos livros, mas na terra, nas mãos que cultivavam, nos corpos em movimento e nos saberes compartilhados. As aulas ganharam novos significados, e os educandos passaram a se perceber como sujeitos ativos no processo educativo, valorizando o que vivenciam fora da escola como legítima fonte de aprendizagem. Ao mesmo tempo, desenvolveram habilidades cognitivas e socioemocionais, como cooperação, responsabilidade, planejamento, escuta e tomada de decisão, essenciais para a construção de uma educação do campo crítica e emancipadora.

FIGURA 2 – ESTUDANTES EXPLORANDO O SOLO E IDENTIFICANDO MINHOCAS NA ATIVIDADE DA ROÇA DE MUTIRÃO



FONTE: acervo do autor (2024).

Do ponto de vista simbólico, o mutirão escolar representou também um gesto de revalorização cultural. Em um contexto em que a cultura caiçara é constantemente deslegitimada por políticas ambientais restritivas ou por representações estigmatizadas, trazer a roça para dentro da escola foi uma forma de afirmar que “nossos modos de viver ensinam”. Como argumenta Arroyo (2012), quando a escola do campo reconhece o valor pedagógico das práticas populares, ela contribui para a construção de identidades afirmadas e para o fortalecimento da autoestima coletiva.

Além disso, a experiência possibilitou uma leitura crítica do território. Ao discutir as dificuldades para manter uma roça tradicional, as proibições de uso da terra em áreas de proteção ambiental e a insegurança alimentar nas comunidades, os educandos foram levados a refletir sobre a relação entre direitos, políticas públicas e modos de vida. Tais reflexões permitiram compreender que a agroecologia, mais do que uma técnica, é também uma luta por justiça social e por permanência nos territórios.

A experiência da Roça de Mutirão demonstrou, portanto, que a escola pode — e deve — tornar-se espaço de resistência, onde práticas ancestrais são acolhidas, ressignificadas e transformadas em conteúdo escolar. Essa experiência concreta evidencia que os temas geradores não apenas possibilitam aprendizagens significativas, mas também transformam a forma como a escola se posiciona frente ao mundo: como agente de diálogo, de escuta e de transformação territorial.

4.1 Saberes Tradicionais como Currículo Vivo

A experiência pedagógica desenvolvida nas escolas do campo das ilhas de Guaraqueçaba evidenciou que os saberes tradicionais — frequentemente marginalizados pela escola formal — não apenas coexistem com os saberes científicos, como podem compor um currículo vivo, dinâmico e transformador. Ao integrar práticas como o cultivo coletivo, o uso de sementes crioulas, a observação dos ciclos da natureza, os mutirões e a oralidade das histórias locais ao cotidiano escolar, estabeleceu-se uma ruptura com a lógica de ensino fragmentado, desconectado da vida e do território.

Tais práticas demonstraram que os saberes populares não são “conhecimentos menores”, como muitas vezes tratados, mas expressões legítimas de racionalidade, experiência e organização da vida coletiva. Essa concepção dialoga com Santos e Meneses (2020), que propõem a construção de uma ecologia de saberes como forma de superação da monocultura epistemológica imposta pela modernidade. Nesse contexto, a escola do campo deixa de ser um instrumento de silenciamento e passa a ser espaço de escuta, de acolhimento e de produção conjunta de conhecimento.

Os saberes tradicionais presentes nas comunidades caiçaras se expressam não apenas no fazer, mas também no sentir, no lembrar e no celebrar. As rodas de conversa, as benzedadeiras, os modos de preparo dos alimentos, os nomes das plantas e dos ventos, os cantos e histórias de ancestrais — tudo isso compõe um tecido pedagógico que, ao ser acolhido pela escola, reconfigura a própria noção de currículo. Como afirma Caldart (2012), o currículo da Educação do Campo não pode ser importado; ele precisa ser tecido com os fios da vida, do trabalho, da cultura e da luta dos sujeitos que habitam os territórios.

Nesse processo, a prática educativa não parte de um conteúdo pré-estabelecido, mas da realidade. O cotidiano comunitário torna-se ponto de partida e ponto de chegada da aprendizagem. Os conteúdos escolares, como as ciências naturais, a matemática e a história, passam a fazer sentido porque se conectam com experiências vividas. A coleta de dados sobre o tempo de plantio, a produção de gráficos sobre a colheita, os estudos sobre o ciclo da mandioca ou sobre a luta por terra nas comunidades caiçaras são exemplos de como o currículo pode ser construído de forma contextualizada e crítica.

A valorização dos saberes tradicionais também fortaleceu o sentimento de pertencimento dos educandos e reafirmou sua identidade como sujeitos do campo e do mar.

Muitos educandos que antes apresentavam desinteresse ou baixa autoestima passaram a se engajar nas atividades quando perceberam que suas famílias, suas histórias e suas experiências estavam sendo valorizadas dentro da escola. Como observa Arroyo (2012), reconhecer os sujeitos do campo como produtores de saber é condição para construir uma pedagogia da dignidade.

A construção de um currículo vivo não é um ato isolado ou pontual. Trata-se de um processo contínuo de escuta, de abertura ao território e de compromisso ético-político com a transformação das condições de vida dos sujeitos. A escola que se permite ser atravessada pelos saberes do campo transforma-se em território educativo ampliado — onde o conhecimento não é algo a ser transmitido, mas algo a ser compartilhado e construído coletivamente.

Assim, os saberes tradicionais, longe de serem “conteúdos adicionais”, revelam-se como fundamento epistemológico da Educação do Campo. Incorporá-los ao currículo significa não apenas ensinar sobre o território, mas ensinar a partir do território e com o território. E, nesse gesto pedagógico, a escola reafirma seu papel histórico: o de construir esperanças, enraizar resistências e multiplicar existências.

5 Considerações Finais

A experiência analisada neste artigo reafirma a potência da Educação do Campo como projeto político-pedagógico enraizado nos territórios e comprometido com a formação integral de sujeitos críticos e atuantes em suas realidades. A vivência da Roça de Mutirão como tema gerador demonstrou que é possível construir práticas educativas que partem do cotidiano, das tradições e das lutas das comunidades, ressignificando o currículo e transformando a escola em espaço de (re)existência.

Ao integrar agroecologia, saberes tradicionais e pedagogia freireana, a proposta vivenciada nas ilhas de Guaraqueçaba revelou que o conhecimento pode — e deve — emergir do chão da vida, do diálogo com o território e da escuta atenta às experiências dos sujeitos do campo. A escola, ao valorizar os mutirões, o plantio coletivo, as práticas de cuidado com a terra e a memória comunitária, passou a exercer sua função social de forma plena: como espaço de fortalecimento identitário, de justiça cognitiva e de emancipação política.

A articulação entre temas geradores e agroecologia crítica permitiu a criação de um currículo vivo, interdisciplinar e situado, que rompe com a lógica fragmentada da escolarização

tradicional. Essa prática reafirma a importância de metodologias que conectam ensino, pesquisa e extensão à realidade concreta das populações do campo, construindo caminhos para a transformação social a partir da escuta e da valorização dos saberes populares.

Neste percurso, ficou evidente que os saberes tradicionais, longe de serem resquícios de um passado a ser superado, constituem-se como epistemologias vivas, atuais e necessárias à construção de um outro projeto educativo e civilizatório. Incorporá-los ao currículo é um ato de resistência e de reparação histórica, que recoloca os povos do campo como protagonistas na produção do conhecimento.

Reconhece-se, como limitação, o fato de se tratar de uma experiência concentrada em uma escola e em duas turmas, em contexto insular específico, o que restringe generalizações apressadas. Ainda assim, a sistematização realizada aponta caminhos para que propostas semelhantes sejam desenvolvidas em outras escolas do campo e em processos de formação docente, especialmente no que tange à construção de currículos territorializados e à articulação entre agroecologia e Educação do Campo.

Em tempos de intensificação das desigualdades, de negação dos direitos territoriais e de avanço das monoculturas econômicas e epistêmicas, é urgente reafirmar a escola do campo como trincheira de esperança, de luta e de criação coletiva. Que ela siga sendo lugar de cultivo: da terra, do saber, da cultura e da dignidade.

Referências

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia**: a ciência da agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. Currículo, território e dignidade. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: trilhas para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 97–106.

BARCELOS, Jackson Morais. **Educação do campo e práticas pedagógicas**: construindo conhecimentos através de temas geradores. 2024. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/95286> . Acesso em: 16 nov. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CAPORAL, Francisco Roberto; PETERSEN, Paulo. Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil. **Agroecologia**, v. 6, p. 63–74, 2011.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Editora USP, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território e Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo como política pública: desafios e perspectivas. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo**. Brasília: ANPED, 2022. p. 46–63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecology: the ecology of sustainable food systems**. 3. ed. Boca Raton: CRC Press, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Hermenêutica e educação: práticas discursivas, narrativas e sentidos**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Camila; NASCIMENTO, Jéssica; MOREIRA, Lúcio. **Educação, agroecologia e juventudes: experiências formativas no campo**. Salvador: EDUFBA, 2020.